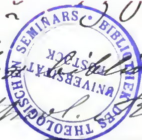

ANDOVER-HARVARD LIBRARY
AH 6EGQ 3


HIERONYMUS
ANDOVER-HARVARD
THEOLOGICAL LIBRARY


BIBLIOTHEK DES THEOLOGISCHEN SEMINARS
UNIVERSITÄT ROSTOCK

Evangelisches Schulblatt

und

Deutsche Schulzeitung.

In Verbindung

mit

Seminardirektor a. D. Zahn auf Fild bei Mörs, Oberlehrer a. D. Dr. Finger in Frankfurt a. M., Seminardirektor Heine in Köthen, Seminardirektor a. D. Dr. Jütting in Burg, Professor Dr. Rein in Jena, Dekan Dr. Strack in Langgöns bei Gießen, Direktor Brandt an der höheren Töchterschule in Saarbrücken, A. Hollenberg, erstem Seminarlehrer in Rheydt, Rektor Horn an der Präparandenanstalt in Orsoy, Zeglin, Vorsteher der Präparandenanstalt in Schmiedeberg i. Schl., Seminarlehrer Lettau in Königsberg in Pr., Rektor Dr. Just in Altenburg und Hauptlehrer G. Schumacher in Solingen.

redigiert von

Fr. Wilh. Dörpfeld,
Rektor.

Zweiunddreißigster Band.

Gütersloh, 1888.
Druck und Verlag von C. Bertelsmann.

Evangelisches Schulblatt.

Januar 1888.
1888

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Bildlichkeit einiger auf den Menschen bezüglichen Ausdrücke

mit besonderer Beziehung auf Luthers Bibelsprache.

Vortrag von Dr. W. Jütting, gehalten am 22. September 1887 in der freien Pastoral-Konferenz zu Kirchheilingen, Kreis Langensalza, Reg.-Bez. Erfurt.

Es ist eine alte Forderung der Pädagogen, überall anschaulich zu unterrichten. Auch im Religionsunterricht hat man in der richtigen Erkenntnis dieser didaktischen Vorschrift der biblischen Geschichte zur Veranschaulichung der Glaubens- und Sittenlehre eine hervorragende Stellung eingeräumt. Welchen Wert Jesus, der auch Meister in der Unterrichtskunst war, auf diese Lehrweise gelegt, zeigt jede seiner Reden, insonderheit die Methode in den Gleichnissen und Sinnsprüchen. Ferner bietet sich uns in den Lehr- und prophetischen Büchern der heiligen Schrift überall eine Fülle von Vergleichungen (Metaphern) und Gleichnissen (Parabeln) dar, die das geistige und geistliche Leben in sinnlichen Bildern vorführen, welche teils in Sach-, teils in Wortbildern bestehen.

Von den mancherlei Sachbildern oder Gleichnissen zu reden, könnte mir in diesem erlesenen Kreise von Hörern gar nicht einfallen, und selbst von den Wortbildern, die ich mir erlauben werde Ihnen vorzuführen, wage ich nur solche auszuwählen, deren sinnliche Grundbedeutung nicht ohne weiteres, wenigstens nicht für Laien in der deutschen Sprachwissenschaft, klar in die Augen springt. Ich beschränke mich meist auf solche Ausdrücke, bei denen die sinnliche, anschauliche Grundbedeutung bereits ganz geschwunden, oder doch nur für die historische Betrachtung der Sprache vorhanden ist. Unsere Sprache ist nämlich wie das Geistesleben, dessen klarster Ausdruck sie ist, in beständigem Wachstum begriffen und zwar derart, daß sie von Jahrhundert zu Jahrhundert merklich verfeinerter, tiefer und abstrakter wird. Das ist indes ein Fortschritt von etwas zweifelhaftem Werte, wenigstens vom sprachwissenschaftlichen Standpunkte betrachtet. Wenn unbefangene Denker wie Lessing und Goethe der Luther'schen Bibelübersetzung das Zeugnis geben, daß sie ihr das Meiste und Beste in der Ausbildung ihrer eigenen klassischen Sprache zu verdanken hätten, so kann das für sie Bildende weder der religiöse Gehalt, noch der dürftige Wortschatz, noch endlich die einfache Satzbildung

der Bibel gewesen sein, sondern eben ihr außerordentlicher Reichtum an Bildern und besonders an sinnlich-geistigen Ausdrücken, in denen Luthers Sprache das reiche Geistesleben der alten Gotteszeugen zu fassen suchte. Sie hat wegen ihrer sinnlich-plastischen und darum auch volkstümlichen Ausdrucksweise Dichtern und Rednern der folgenden Jahrhunderte vielfach zum Muster gedient und nicht wenig zur Ausbildung unserer heutigen Sprache beigetragen.

Die jetzt schon viertehalb Jahrhunderte alte Luthersprache schließt sich darin sowohl den Grundsprachen der heiligen Schrift als auch dem Altdeutschen enge an, daß sie zur Darstellung abstrakter Gedanken, wozu namentlich auch alle auf unser Geistesleben und auf das Reich Gottes bezüglichen gehören, nicht selten Wörter wählt, deren sinnliche Grundlage zu seiner Zeit noch deutlich erkannt oder doch gefühlt wurde. Es ist darum erklärlich, daß ich gerade in diesem Kreise solchen Luther'schen Ausdrücken eine besondere Aufmerksamkeit zuwende.

Die Sinnlichkeit der Bibelsprache ist nicht ein Mangel, sondern ein hoher Vorzug derselben; sie ist notwendig.

Die Sinnlichkeit mit all ihren Formen, Gestalten, Thätigkeiten, Zuständen, Eigenschaften und Beziehungen ist aller Erfahrung nach von jeher Grundlage und Ausgangsstätte für die Entfaltung des geistigen Lebens gewesen; wenigstens bestätigen unzählige Wortbilder unserer und fremder Sprache, daß die Sinnenwelt Grund und Anlaß zur Namengebung für das an sich schon vorhandene oder entwickelte und erkannte geistige Leben gegeben habe. Wenn wir Geistiges sinnlich darstellen, so sind wir uns dessen klar bewußt, daß das Sinnliche überall nur Gleichnis und Spiegel für das Geistige ist. Wo sich dieser natürliche Zusammenhang für das Volksbewußtsein verlor, wo die Bilder für den Volksglauben zur Wirklichkeit wurden, da bildeten sich bekanntlich die Mythen, und aus ihnen die Mythologie.

Ferner hat die Sprachforschung der neueren Zeit es fast zur Gewißheit erhoben, daß es kaum einen auf das geistige Leben bezüglichen Ausdruck giebt, der ursprünglich lediglich in seiner Abstraktheit gedacht und gebildet worden sei. Die übergroße Zahl von abstrakten Ausdrücken, deren sinnliche Grundlage ganz unleugbar ist, läßt uns die Überzeugung gewinnen, daß es auch bei den verbleibenden wenigen Beispielen von scheinbar ganz abstrakter Natur ehedem an der sinnlichen Grundbedeutung nicht gefehlt habe. Wer in der Geschichte der sprachlichen Entwicklung auch nur bis auf Luthers Sprache zurückzugehen vermag, der wird schwerlich noch daran zweifeln.

Indem ich mich anschicke, Ihnen Belege für diese Thatsache zu geben, habe ich wohl kaum nötig zu bemerken, daß ich einerseits weder die mir ohnehin fernerliegenden Grundsprachen der Bibel überall berücksichtige, noch andererseits hier eine philologisch eingehendere Geschichte der Wörter zu geben vermag.

Am nächsten liegen für unsern Zweck diejenigen Ausdrücke, welche in ihrer Bildung und Ausbildung den Weg andeuten, den unsere Erkenntnis genommen hat, nämlich den durch die Sinne. Das Wort Sinn ist heute noch von leiblich-geistiger Natur; es bezeichnet wie das entsprechende, aber nicht identische lat. sensus die körperliche Empfindung und dann auch das geistige Wahrnehmungsvermögen, im Unterschiede von den rein körperlichen Sinnesorganen. Daß Sinn und sinnen konkreter Art gewesen sind, zeigen nicht allein die Ausdrücke sinnlich und Sinnlichkeit, sondern bes. mhd. und ahd. der sin = Weg, Richtung, Reise, sinnen (sinnan) = streben, reisen, daher Gesinde, im Altdeutschen = Reisegefolge. Der Gesichts- oder Gehörsinn ist nicht das Auge oder Ohr, sondern die Kraft geistiger Wahrnehmung durch Auge und Ohr; denn es sieht und hört ja nur die Seele, nicht der Leib. Von welcher eminenten Bedeutung gerade das Auge für die geistige Entwicklung geworden ist, zeigen zahlreiche Sprachbildungen aus sehen: einsehen, durch-, vor-, aus-, zusehen. Ein (hinein-)sicht, Durchsicht, Vorsicht, Aussicht und manche andere haben jene leiblich-geistige Doppelnatur; in Nachsicht, Absicht und Rücksicht ist dieselbe schon mehr vergeistigt, man erinnere sich an die weiteren Fortbildungen: beabsichtigen, berücksichtigen, rücksichtlich u. a.

Ähnlich steht es mit dem verschärften sehen: mit schauen, um-, durch-, anschauen und ihren Ableitungen. Was das Auge sieht oder schaut, erzeugt in der Seele zunächst eine Empfindung, wornach wir etwas in uns finden, was in Wirklichkeit außer uns ist; bei geschlossenem Auge oder in der Abwesenheit stellt sich die Seele den Gegenstand gleichsam vor das Auge und erweckt so die Vorstellung davon, die sich durch Vergleichung mit anderen ähnlichen zum Begriff erweitert, auf welchen wir noch zurückkommen. Alttestamentliche Männer, die nicht bloß die Wirklichkeit klarer erkannten als andere, sondern auch Bilder der himmlischen Welt, Visionen oder Gesichte erschauten, hießen bekanntlich Seher oder Schauer (1. Sam. 9, 9. 2. Sam. 15, 27. 2. Könige 17, 13. Mich. 3, 7.) Der Prophet ist wörtlich der Sprecher, der Verkündiger göttlicher Offenbarungen und Aufträge, welchem Begriffe sich unser Weissager, weissagen in der neuhochdeutschen Gestalt, wenigstens in seinem letzten Teile ziemlich anschließt. Es ist nicht aus dem Adj. weise und dem Vb. sagen zusammengesetzt, indes zur Verdeutlichung in seinem letzten Teile an sagen angelehnt; im Grunde war es gar kein Kompositum, sondern eine einfache Fortbildung aus dem altdeutschen wîzago (frühzeitig schon in wissago umgebildet) = Prophet, Verkündiger, dieses wieder aus dem Adj. wîzac = wahrsagend eig. wissend von wizan = sehen, woher auch unser wissen. Der Wissende ist eig. der Sehende, wie das lat. videre (franz. voir) unser sehen und das got. ich vait = ich sehe beweisen. Aus sehen entwickelte sich leicht einsehen, verstehen. So berührt sich Weissager mit Seher.

Hören hat neben der eigentlichen Bedeutung „mit den Ohren einen Schall wahrnehmen" bekanntlich auch die abstraktere von aufmerken, Gehör geben. „Höre mein Volk und laß mich reden" (Ps. 50, 7) bezieht sich schon bestimmt auf die aufmerkende und wahrnehmende Seele. Weiter die von verstehen (Pred. 5, 2 u. a) gewöhnlich aber die von folgen, gehorchen. „Wer ist der Herr, des Stimme ich hören müsse?" fragte Pharao. „Wer aus der Wahrheit ist, der höret meine Stimme," Joh. 18, 37.

Ganz abstrakt ist auch erhören, vom Gebet, das der Grundsprache nach als ein Antworten Gottes aufzufassen ist. — Die sinnlich-geistige Bedeutung besitzt auch das aus „hören" abgeleitete horchen, „auf heimliche oder wichtige Rede scharf hören, lauschen" und diesem entspringt das noch abstraktere gehorchen, das ist dasjenige thun, was man andere gebieten hört. Aus hören ahd. hôran entwickelt sich das Adj. und Subst., gehorsam, folgsam, bereitwillig zu folgen, welchem Worte man den sinnenfälligen Ursprung kaum noch anmerkt. — Die Hörigen des Mittelalters waren die, welche auf das Gebot des Herrn unbedingt hören (hörig oder hörend sein) mußten. Wenn wir heute von Sachen wie von Personen sagen, daß sie uns gehören, so ist das schon ein Beweis von der Abgeblaßtheit der eigentlichen Grundbedeutung, denn da gehören ein verstärktes hören, zugehören und folgen ist, so können wir mit Bestimmtheit annehmen, daß gehören ursprünglich nur von hörenden Wesen, die dem Herrn eigen waren, gebraucht worden ist. Zunächst mag gehören im erweiterten Sinne vom Hab und Gut des Hörigen oder Sklaven gebraucht sein, was durch das Altdeutsche bestätigt wird: ahd. gahôran = worauf hören, gehorchen, hatte die Bedeutung von „zukommen" noch nicht. Nebenbei bemerkt erkennen wir wie gefährlich des Papstes Mahnung an unsern Kaiser war: „Du gehörst mir an." Und wenn wir weiter „es gehört sich" ganz allgemein für es ist schicklich, und gehörig für schicklich, gebührendermaßen gebrauchen, so kann das zunächst nur bedeuten: „es gebührt sich, zu hören und zu gehorchen." Mit der Verallgemeinerung abstrakter Bedeutungen oder Beziehungen stellen sich unwillkürlich auch solche Anwendungen der Wörter ein, welche die Grundbedeutung ganz verdunkeln oder nahezu widersinnig erscheinen lassen; der weitere Schritt zu dem Glauben, daß gewissen geistigen Ausdrücken wie denken, raten, hoffen, fürchten, lieben &c. die sinnliche Grundlage überhaupt gefehlt habe ist demnach ein ganz natürlicher, wenn auch wahrscheinlich ein ganz entschieden falscher.

Auf die niederen Sinne, den Geschmack, den Geruch und das Gefühl beziehen sich unter andern:

schmecken zu Geschmack, von der Zunge, wie auch von der Empfindung der Seele und dem erquickenden Genusse geistiger oder geistlicher Kost gebraucht: „Schmecket und sehet, wie freundlich der Herr ist." Ps. 34, 9. „Das gütige

Wort Gottes schmecken" Ebr. 6, 5. Dem Geschmack bitterer Speisen und Getränke entspricht der Ausdruck: „den Tod schmecken," Ebr. 2, 9, wie Wermut und Galle die passenden Sinnbilder für Leiden und Widerwärtigkeiten sind (Jer. 9, 15. 23, 15) und wie Hunger und Durst nach der Gerechtigkeit das sehnlichste Verlangen danach versinnbildlicht, Matth. 5, 6.

Der Geruch von riechen, roch und dessen Fortbildung das Gerücht, schon mhd. für Geruch, Duft, Ruf — das zunächst aus älterem Ruch hervorgangen, — sind bei Luther synonyme Ausdrücke für den gleichfalls vergeistigten Ausdruck Ruf oder den Namen, die fama der Römer, woraus wir famos und infam gebildet haben. „Ihr habt unsern Geruch stinkend gemacht," 2. Mos. 5, 21, wo Luther das Bild der Verleumdung durch „stinkend" verstärkt. Gar oft ist eine widerliche Ausdünstung Kennzeichen wie Sinnbild der sittlichen Verkommenheit. Öfter ist der Geruch auch das Sinnbild für Gottes Wohlgefallen „was auf das (Opfer-) Feuer zum süßen Geruch dem Herrn" als stehende Beziehung des Brandopfers zurückzuführen ist. Gerücht wie Geschrei stellen nicht selten den Ruf in verstärktem Grade dar. Auch im heutigen Sinn des „umlaufenden Geredes, einer Nachricht," kommt Gerücht bei Luther vereinzelt vor (1. Sam. 4, 19.) Die üble Bedeutung von Gerücht erscheint ausgeprägt in berüchtigen. Daß er eine Jungfrau berüchtigt — in üblen Ruf gebracht hat, 5. Mos. 22, 19. Das Geschrei wird mitunter in üblem Sinne gebraucht, 1. Kor. 5, 1. Das Wort Ruf selbst, welches wir heute am gewöhnlichsten für diesen Zweck verwenden, kennt Luther nur im Sinne von Beruf. „Der uns selig gemacht hat und berufen mit einem heiligen Ruf." 2. Tim. 1, 9.

Auch das synonyme Leumund entbehrt der sinnlichen Grundlage nicht, wenn schon die landläufige Deutung als der „Leute Mund" oder als „lauter Mund" von arger sprachlicher Unwissenheit zeugt. Leumund ist, wie Ruf und Geschrei, die öffentliche allgemeine Meinung von jemand, ahd. hliumunt, mhd. verschwächt in liumet, liumt, auch liumde, woher verleumden. In Rücksicht auf das got. hliuma Ohr, altnd. hliumr Ruf, Schall ließe es sich passend als den durch das Ohr vernommenen Ruf, als das, was von einem Menschen gehört wird, deuten, und in der That hat es bis in die jüngste Zeit diese sittlich neutrale Bedeutung gehabt, weshalb Luther auch nicht unterlassen hat, im 8. Gebote vom „bösen Leumund" zu sprechen, wie der Jurist auch von einem „guten" spricht; die Fortbildungen verleumden, Verleumder, Verleumdung haben mit der Abstraktion auch eine Begriffsverschlechterung erfahren, wie „berüchtigen," „beschreien" u. a.

Sinnenfälliger und anschaulicher reden die auf den wichtigen Tast- und Gefühlssinn fußenden Ausdrücke. Fühlen und Gefühl sind uns gleich geläufig von der seelischen, wie von der vorwiegend körperlichen Wahrnehmung und Empfindung;

wogegen begreifen und Begriff fast nur noch von ihrer geistigen, abstrakten Seite bekannt sind. Nach der Logik ist begreifen, „die Einzelvorstellungen gleichartiger Erscheinungen zu einer abstrakten allgemeinen Vorstellung zusammenfassen“ und diese Gesamtvorstellung heißt passend der Begriff, der durch einen Gattungsnamen bezeichnet wird. Das stimmt sehr genau mit der Grundbedeutung, die bei Luther noch ganz lebendig ist. Er verwendet begreifen für betasten, mit den Händen befühlen und so erkennen. „Tritt herzu, mein Sohn (Jakob), daß ich dich begreife, ob du seiest mein Sohn Esau oder nicht,“ sprach der blinde Isaak zu dem ihn täuschenden Sohn (1. Mos. 27). Ebenso ist es gebräuchlich für ergreifen, vom Diebe (Spr. 6, 31), von dem ehebrecherischen Weibe (Joh. 8, 4). Weiter ist begreifen = in sich fassen, enthalten, umfassen (Jes. 40, 12). Es lag nahe, daß sich aus diesem Befassen und Umfassen die vergeistigte Bed. von „geistig erfassen, aufnehmen, verstehen“ entwickelte — man beachte, daß alle diese Umschreibungen gleichfalls sinnlicher Art sind. In Joh. 1, 5: und die Finsternis haben es (das Licht) nicht begriffen = aufgenommen, ist die Beziehung eine sinnlich-geistige. Joh. 21, 25: „die Welt würde die Bücher nicht begreifen“ ist es = fassen, obwohl fassen und dessen älteres Synonym fahen, empfahen für empfangen wieder von doppelter Bedeutung sind. Das aus fahen gebildete fähig und Fähigkeit ist abstrakter Natur und bezeichnet die geistige Empfänglichkeit und Kraft, entsprechend dem urverwandten lat. capax zunächst „umfassend,“ und die „Kapazität“ von capere fassen ꝛc.

Was ist es nun, das wir an den Dingen fassen und begreifen? Das Äußere, die Form, die darum auch in manchen Wissenschaften und Künsten für das Wesentliche in der Erkenntnis gilt, z. B. in der Geometrie. Diesem Vorgange entspricht unser abstrakt gebrauchtes merken, aufmerken, bemerken für „acht geben, erkennen und verstehen.“ „Durch den Glauben merken wir, daß die Welt durch Gottes Wort fertig ist,“ Ebr. 11, 3. Merken, ahd. markian ist aber aus die Mark = Grenze gebildet, heißt eig. die „Umgrenzung oder Peripherie eines Dingens fassen,“ mithin die „Form erkennen.“

Wahrnehmungen und Empfindungen setzen Muskeln und Sehnen in Thätigkeit. Auf diese, die physische Kraft bezieht sich nach älterem Sprachgebrauch mögen. Graben mag ich nicht, auch schäme ich mich zu betteln,“ spricht der entlassene Haushalter, Luk. 16, 3. Fassen wir hier „mögen“ in dem heutigen Sinne von „Lust wozu haben,“ so charakterisieren wir den Haushalter falsch. Seitdem können (kann) für mögen in physischer Bedeutung eingetreten ist, hat sich diese nur noch in vermögen, wie in dem abgeleiteten Macht, mächtig, bemächtigen erhalten. Übermögen heißt bei Luther überwältigen (1. Mos. 32, 25). Das Vermögen ist teils die physische Kraft, teils das dadurch Erworbene, die Güter. „Der Acker soll dir hinfort sein Vermögen nicht geben,“ spricht der Herr zu Kain (1. Mos. 4, 12).

Das bei unsern Urvätern in höchster Achtung stehende Vermögen war die physische Kraft und Gewandtheit, die Kriegstüchtigkeit. Davon zeugt auch der Ausdruck sich unterwinden = wagen, sich erkühnen: „Siehe ich habe mich unterwunden, mit dem Herrn zu reden," sprach Abraham (1. Mos. 18, 27). „Unterwinde sich nicht jedermann Lehrer zu sein," Jak. 3, 1. Es ist zunächst aufzufassen als „sich unter etwas Großes oder Schweres winden," um es auf sich zu nehmen. Man vergleiche die Synonymen sich unterstehen, unterfangen, unterziehen, es übernehmen, deren sinnliche Grundlage unverkennbar ist.

Selbst die höchste Geisteskraft, die Vernunft (älter Vernumft),*) die das Hauptcharaktermerkmal des Menschen im Gegensatze zum „unvernünftigen Tier" bildet, ist aus dem sinnlich-geistigen vernehmen hervorgegangen, wie Kunst, in An-, Zukunft von kommen, Brunst, älter Brunft von brennen, und kann nichts anderes bedeuten als „die Kraft, das Allgemeine im Besonderen zu vernehmen," also Begriffe und die denselben entsprechenden Worte zu bilden, die Sprache zu erzeugen. Weiter vernimmt die rechtgeleitete Vernunft auch das göttliche im Menschen und in der Natur. Es ist bekannt, daß Vernunft häufig mit Verstand verwechselt wird, einer allgemeinen Seelenkraft, die in geringerem Grade auch den Tieren eigen ist. Diese „Fähigkeit zu denken" ist zunächst als ein festes Stehen auf dem zu erkennenden Gegenstand aufzufassen, wie auch das Vb. verstehen, engl. understand d. i. „unterstehen" genugsam andeutet.

Das durch jedwede Thätigkeit der Sinnesorgane Wahrnehmende ist die Seele oder der Geist. Auf philosophische oder theologische Begriffserklärung und Unterscheidungen beider mich nicht einlassend, kann ich selbst die etymologische Deutung derselben nur streifen. Was ich aber davon beizubringen vermag, dürfte ein erfreuliches Licht auf die Art und Weise werfen, wie man ehedem sich das Wesen der Seele gleichsam im Bilde vorstellte. Daß man jemals das Bild für die Wirklichkeit genommen, also eine materielle Vorstellung von der Seele und ihren Kräften gehabt habe, ist ganz gewiß nicht anzunehmen. Das Wort Seele scheint mit dem Worte See einer Abstammung zu sein. Unter See versteht der Seemann aber nicht das ganze Meer, sondern nur das „bewegte Meerwasser," „die sich erhebende und wälzende Wasserwoge," vergleiche „die See kommt über Bord;" „wir hatten 2 — 3 Seen in der Minute" u. a. Redensarten. Die Seele wird mit Bezug hierauf und auf andere alte Ausdrücke als „das sich im Menschen Bewegende und ihn Belebende" zu deuten sein,**)

*) Vgl. meine sprachwissenschaftlichen Essays. S. 145.

**) Friedr. Kluge, Etymologisches Wörterbuch pp. deutet „die bewegliche."

im Gegensatze zu der an sich starren, leb- und bewegungslosen Materie. Ein innerlich wie äußerlich bewegungsloser Mensch ist tot; die Beseeltheit äußert sich durch Bewegung, weshalb die Seele auch als das Wesentliche im Menschen angesehen werden mußte und geradezu für denselben überhaupt gebraucht wurde.

Vater Jakob zog mit 66 Seelen nach Egypten, 1. Mos. 46, 26. Noch heute spricht man von der Seelenzahl eines Volkes. Ferner für das Leben: der Mann, der ein Weib arg verletzt, soll nach mosaischem Gesetze Seele um Seele (d. i. das Leben), Auge um Auge, Zahn um Zahn ꝛc. lassen, 2. Mos. 21, 23. Nach biblischer und auch nach alt heidnischer Auffassung ist die Seele ein Erzeugnis des göttlichen Odems (1. Mos. 2, 7), ein Hauch, der mit dem Tode wieder „ausgehaucht" wird, der unsichtbare und unwägbare spiritus (von spirare wehen, hauchen), dem unser Geist etymologisch entsprechen dürfte, wie eine Anzahl verwandter Ausdrücke sehr wahrscheinlich macht: man erinnere sich an den Geisir auf Island, den mit Gezisch und Getöse hervorbrechenden Wassersprudel, den Gischt oder Gäscht, das gespritzte Wasser, ndd. geste Hefe — was sich in Bier hebt, vielleicht auch das Gas, Name verschiedener Luftarten u. a. „Es muß ein Stamm für hauchen, wehen, blasen dahinterstehen" sagt R. Hildebrand in Grimms Wörterbuch. Vergleicht demnach der sinnende und schaffende Sprachgenius den Geist des Menschen mit einer ursprünglich eingeblasenen und dann fort und fort im Körper aufsteigenden, aufbrausenden, gärenden Luftart, mit dem Atem, im Gegensatze zu der schwereren niedersinkenden Materie, so diente diese Volksanschauung trefflich zur symbolischen Charakteristik des Geistes als der entwickelten, ausgebildeten oder auch fromm sich zu Gott erhebenden Seele. „Der Geist ist willig, das Fleisch ist schwach," Matth. 26, 41. Wie der heilige Geist unter symbolischem Windesbrausen sich am Pfingsttage über die Jünger ergoß (Ap.-Gesch. 2. 2), so hatte Jesus ihnen denselben unter versinnbildlichendem Anblasen mitgeteilt (Joh. 20, 22), offenbar in Anbequemung an den Volksglauben, der im Sprachgebrauch Geist, Wind und Hauch identifiziert.

Ähnlich wie der Geist sich uns als die ausgebildete, entwickelte Seele erweist, — „ein Mann von Geist," „ein geistvoller Mensch," — so unterscheiden wir zwischen Körper und Leib: jener aus lat. corpus, corporis gebildet, ist das rein Materielle in bestimmter Form und wird auch von allen andern leblosen wie lebenden Gegenständen gebraucht, während der Leib nur Menschen und Tieren angehört, und das mit Recht, denn er ist genau genommen das Bleibende (Be-leibende) von bleiben, mdd. beliben, zwar nicht für die Ewigkeit, aber doch für das Diesseits im stetigen Wechsel der Zeiten, Formen und Stoffe; daher Leib geradezu für Leben üblich und sprachlich gern mit diesem verbunden wird.*) „Etwas bei

*) „Vermutlich ist Leben, leben mit bleiben und Leib gleicher Abstammung." Wie leben dem griech. liparein zufolge eig. „beharren" bedeutet, so das altg. liba eig.

Leibe nicht thun, heißt bei Strafe des Lebens es vermeiden;" die Leibzucht ist der Unterhalt älterer Leute auf Lebenszeit, 1. Makk. 10, 54, wie wir heute von der Leibrente sprechen. Ein Leibgericht gilt zwar für eine Lieblingsspeise ist aber darum so geschätzt, weil sie das Leben erhält. Für das alte schöne Wort Leib, das neuerdings mit Recht wieder für das Lehnwort „Körper" zu Ehren gekommen ist, war ehedem auch der Leichnam gebräuchlich, das Luther noch verschiedentlich, älterem Sprachgebrauch folgend, für den lebenden, wie für den toten Körper verwendet, indes liegt bei ihm doch die Beziehung zum Tode überall nahe. „Ich will eure Leichname vor den (Götzen-)Bildern totschlagen lassen," Hes. 6, 4. Kap. 9, 7 redet er vom toten Leichnam, Weisheit 9, 15 vom sterblichen Leichnam. Würde sich der sprachkundige Übersetzer wohl solche pleonastische Bildungen erlaubt haben, wenn er, wie wir, Leichnam ohne weiteres für Leiche cadaver gehalten hätte? Gleichwohl verwendet er es auch in diesem nhd. Sinne oft genug. Leichnam ist eine Verkürzung aus ahd. lîchinhamo, lihhin-amo gewöhnlich lihhamo mhd. wie ndd. licham, einer Zusammensetzung aus das lich = Leich in der Bedeutung von „Fleisch," wie es noch in Leichdorn lebt; die Leiche ist eine Nebenform des Wortes. — Hamo, nur in Zusammensetzungen vorkommend, bedeutet Hülle und gehört mit den Ablautsformen Hemd-Hülle und Himmel als Hülle, Decke für die Erde, zu einem Stamme. Der Leichnam bedeutet daher malerisch schön die „Fleischhülle," nämlich für die wertvollere Seele. Auf gleicher poetisch-religiösen Anschauung beruhen andere derartige Ausdrücke, angels. fláesk-homa „Fleischhülle," bân-faet eig. „Knochengefäß," bânhûs „Knochenhaus," bân-cofa „Knochenbehausung" u. a. sämtlich für den Leib.

Das Wort Mensch bildet gewissermaßen einen Gegensatz zu Leichnam, insofern es sich auf die lebendige Seele, den denkenden Geist selbst bezieht, also den wesentlichsten Bestandteil ins Auge faßt. Mensch ist ursprünglich eine ahd. Adjektivbildung — mannisko — von man Mann, welches ehedem für den Menschen überhaupt, ohne Geschlechtsunterschied, gebräuchlich war, wie unser Pron. man, und das engl. Subst. man, desgl. das franz. on man, aus homme Mensch. Hierzu vergleiche man eine Anzahl älterer unverwandter Wörter, wie lat. mens Verstand, memini ich gedenke, griech. mênos Geisteskraft, Gesinnung, die dem Haupte Jupiters entsprungene und darum den Verstand personifizierende Minerva u. a. Es ist so gut wie gewiß, daß Mann und das jüngere Mensch zuerst als Denker aufgefaßt worden sei, im Gegensatze zu der niedrigeren Auffassung der Römer und Israeliten, welche den Menschen zunächst nach seiner leiblichen, stofflichen Seite betrachteten und ihn mit Namen belegten, die Erde bedeuten; vgl. Adam = Mensch, eig. rote Erde, lat. homo Mensch, humanus menschlich, zu humor Feuchtigkeit, humus Ackererde gehörig.

„Beharrung, Dauer" — bemerkt Kluge, Etymologisches Wörterbuch, was zu obiger Ansicht stimmt.

Am nächsten steht im Deutschen meinen für wahr halten, denken und minnen in „liebevollem Gedächtnisse halten," die Minne das liebevolle Gedenken, nicht schlechtweg die Liebe, am wenigsten die sinnliche. Daß aber allen diesen Ausdrücken urspr. auch eine noch sinnlichere Grundbedeutung zugekommen sei, beweist unter anderen das griech. ménos, welches zunächst die Kraft des Leibes oder der Seele bedeutet.

Erscheint Mann und Mensch als „Denker," so befremdet es nicht, wenn auch in anderen, den Menschen, seine Eigenschaften und Thätigkeiten bezeichnenden Ausdrücken uns Wörter von sinnlicher Grundlage und geistigem Ausbau entgegentreten.

Ich darf indes hier mir wohl erlauben eine Reihe derselben, besonders soweit sie das sittlich-religiöse Gebiet betreffen, nur kurz zu streifen, da sie gewiß nicht außerhalb des Anschauungskreises meiner verehrten Zuhörer (auch der Leser) liegen.

Bei heiterer klarer Luft erheitert sich der Mensch leichter, bei trübem Himmel und Wetter betrübt er sich viel eher; das getrübte Wasser gemahnt an Trübsale mancherlei Art. Bekümmert ist, dessen Herz mit Kummer, d. i. eig. wie mit lästigem und drückendem Schutt, Bauschutt belastet ist: Kummer mhd. kumber (in doppeltem Sinne) ist ein Lehnwort aus franz. combre, mittellat. combrus, dies wohl aus lat. cumulus Haufen. Sich entsetzen heißt aus Furcht oder Schrecken in eine so heftige Gemütsbewegung geraten, daß man dabei geradezu aus der bisherigen Ruhe „in die Höhe fährt," sich vom Sitze erhebt, wie etwa der Leichtsinnige, der unerwarteterweise seines Amtes „entsetzt" wird. Luther stellt das Entsetzen mit Zittern zusammen, Mark. 16, 8. Von ähnlicher Bildung ist erschrecken „vor Furcht oder Angst aufspringen;" man denke an die Heuschrecke, d. i. Springer im Heu. Altd. schrecken springen ɔc., der schric „Schreck," eig. Aufsprung. Es steht gewiß nichts entgegen, dem Aufspringen auch eine freudigere Veranlassung zuzuschreiben, und in der That ist es sehr einleuchtend, dem im Nhd. sehr gebräuchlichen, aber im Altd. sehr seltenen hoffen = sehnlichst herbeiwünschen, solchen sinnlichen Ursprung beizulegen. Das von England und Niederdeutschland aus ins Hochdeutsche vorgedrungene Wort, engl. hope ndd. hopen scheint nämlich zu agls. hoppan, mittelndd. hoppen = hupfen, hüpfen zu gehören. „Das Hochspringen ist das Bild für das ungeduldige Spähen, Erwarten gewesen," M. Heyne in Grimms Wörterbuch. Diese Deutung findet auch eine gewisse Unterstützung durch verschiedene südd. Ausdrücke; vgl. Grimms Wörterbuch IV [2], 1668. Von anderer Bedeutung ist entzücken, Entzückung, wobei ein Mensch gleichsam außer sich, aus der natürlichen in einen höheren, himmlischen Zustand plötzlich und fast gewaltsam gezogen wird;

denn zucken ist das Faktitiv zu ziehen, zog (mhd. wir zugen), wie setzen zu sitzen, einen erschrecken, te, t zu erschrecken, a. o.

Aus dem Grundverb. ziehen, zog finden sich auch bei Luther eine Reihe von Bildungen, bei deren richtigem Verständnis wir stets ihrer Zugehörigkeit zu diesem Verb. eingedenk bleiben müssen. Die Zucht, mit Zug aus dem Pl. Prät. wir zugen gebildet, ist die Aufziehung, Erziehung, die höhere, feinere Bildung, sowohl die des Gemüts als die der feineren Umgangsformen; züchtig = gesittet, wohlerzogen, Sirach 26, 19; züchtigen nicht wie heute = strafen, sondern erziehen, an Zucht und Ordnung gewöhnen; „die Gnade Gottes züchtiget uns, daß wir sollen verleugnen das ungöttliche Wesen und die weltlichen Lüste," Tit. 2, 12. „Lasset euch züchtigen, ihr Richter auf Erden." Ps. 2, 10. Der Züchtiger ist der Erzieher, Hebr. 12, 9; die Züchtigung die Erziehung, „die evangelische Zurückführung auf den rechten Weg," wie Büchner deutet: „alle Schrift, von Gott eingegeben, ist nütze zur Züchtigung in der Gerechtigkeit," 2. Tim. 3, 16. Endlich der Zuchtmeister der Erzieher, der Pädagog. „Das Gesetz ist unser Zuchtmeister gewesen auf Christum," das uns für ihn und zu ihm erzogen hat, Gal. 3, 24. Die jetzige strengere Bedeutung dieser Wörter hat ihren Grund besonders in der früheren Strenge der Kinderzucht. Das Zuchthaus des 15. und 16. Jahrhunderts = Schule, konnte so nach und nach zum Gefangenhaus werden, wie der Zuchtmeister = Schulmeister zum Stockknecht herabsank.

Die viel gebrauchten Ausdrücke erbauen und Erbauung erinnern uns an das Wort des Apostels (1. Kor. 3, 16): „Wisset ihr nicht, daß ihr Gottes Tempel seid und der Geist Gottes in euch wohnet?" — Bekehren heißt „Kehrt", Umkehr machen auf dem Wege der Sünde und des Verderbens. — Heimsuchen daheim, zu Hause (das Heim) aufsuchen, im Alltagsleben und Treiben besuchen, von Gott gebraucht, sei es in Erweisung seiner rettenden Liebe oder sei es zur Züchtigung. — Ebenso ist versuchen an sich von sittlich indifferenter Bedeutung. Es heißt einen Versuch, ein Experiment machen; derselbe wird vor Gott zur Bewährung und Stärkung im Guten gemacht, wie der Versuch eines Magneten dessen Kraft stärkt; vom Teufel und der bösen Lust zur Verführung zum Bösen.

Der Verführte wird elend, lebt im Elend, führt ein jammervolles, von Gott und Menschen verlassenes Leben, wie im Exil, im Auslande: ahd. alilanti, mhd. ellénde ist fremdes Land, Ausland; das lat. exul, exilium. Exil = extra solum außerhalb des (vaterländischen) Bodens. Das klägliche unfreiwillige Leben im Auslande, in der Verbannung bildet die Grundlage für den heutigen allgemeineren Begriff von „Jammer und Not." Es ist indes nicht zu bezweifeln, daß das „Elend Ägyptens," in welchem die Kinder Israels schmachteten, auf diese Begriffsänderung eingewirkt habe.

Ärgern ist jetzt gleichbedeutend mit *kränken*; wie dieses aber zunächst *krank* machen, so heißt jenes *ärger*, schlimmer machen, zur Sünde verführen. „Ärgert dich dein rechtes Auge, so reiß es aus," Matth. 5, 29. „Wer aber ärgert dieser geringsten einen" ꝛc., Matth. 18, 6.

Auch *beleidigen* kennen wir jetzt fast nur im abstrakten Sinne von „kränken, wehethun." Luther gebraucht es aber der Herkunft gemäß noch in dem von „ein *Leid* anthun, körperlich und sittlich *verletzen, beschädigen*." Die Ölbäume beleidigen (*als ob sie fühlten*,) Offenb. 11, 5; Heuschrecken beleidigen das Gras, Kap. 9, 4. „Die Schiffahrt (Pauli) will mit *Beleidigung* und großem Schaden ergehen," Ap.-Gesch. 27, 10.

Aufsetzen wird von Luther wiederholt im uneigentlichen Sinne von „nachstellen und betrügen" gebraucht. „Laßt euch Hiskia nicht aufsetzen," = durch ihn verführen, 2. König. 18, 29, wobei ursprünglich wohl an ein Aufsetzen von Netzen und Fallstricken zum Fang von Vögeln und wilden Tieren zu denken ist.

Wer in Schande und Laster lebt, ist dem Guten ganz abgestorben, er ist *verstockt* = zu einem dürren, saft- und kraftlosen *Stock* geworden, dem kein Lebenskeim mehr entsprießt. Als der stolze Nebukadnezar von Gottes Hand gedemütigt, wahnsinnig wurde, glich er dem entlaubten Baume, dem abgehauenen *Stock*, dessen Wurzelende indes in der Erde blieb, so daß es zu seiner Zeit wieder ausschlagen konnte, Dan. 4, 11. 12.

Wird die wunderbare Naturerscheinung des *Lichtes* in der heiligen Schrift vielmals als ein geistiges Wesen mit den Eigenschaften der Wahrheit und Weisheit, der Lauterkeit und Heiligkeit dargestellt, so heißt derjenige mit Recht *verblendet*, dessen Geistesauge für solches göttliche Licht unempfindlich ist. Beides, die Verstocktheit oder die Verstockung und die Verblendung sind unter Umständen auch Folgen göttlicher Strafgerichte. „Verblende ihre Augen, daß sie nicht sehen," Römer 11, 10.

Wer seine Kraft, seine Gaben, sein Wissen, überhaupt sich selbst im Vergleiche mit andern absichtlich *falsch* mißt, der *vermißt* sich, der ist *vermessen*, *selbstvermessen*. Jesus redet von und zu solchen, die sich selbst *vermaßen*, daß sie fromm wären und verachteten die andern, Luk. 18, 9. *)

Diesen und anderen tadelnswerten Eigenschaften und Thätigkeiten gegenüber

---

*) Du fragst, was Demut sei?
Ich sag': sich selbst vergessen.
Das magst du nicht: du willst dich gerne **messen**.
Wohlan, so miß dich recht an Einem
Und du wirst alles andre Messen
Gar bald vergessen.

Tholuck, Stunden der Andacht LIII.

sind eine Reihe anderer zu beobachten, deren sittlicher Wert durch den sinnlichen, gleichsam greifbaren Hintergrund erst recht ins Licht gestellt wird.

Unversehrt sind wir an Leib und Seele, wenn beide keine Verwundungen oder Geschwüre zeigen, also gesund sind; zu Grunde liegt ndd. und mhd. das sêr Geschwür oder Verwundung; vom Adj. sêr wund, schmerzhaft, daher versehren, verwunden, verletzen; es lebt nur noch halb im hochd. Adv. der Steigerung sehr fort.

Unverletzte und Unverwundete sind heil; sind sie es nicht, so können sie durch die Kunst des heilenden Arztes es wieder werden; das alte Particip von heilen — heiland ist substantiviert in dem Seelenarzte Jesus Christus, obwohl auch andere heilende = rettende Personen, z. B. Richter, Könige und Propheten Heilande genannt werden. Das Heil, welches Jesus Christus, der Erretter und Seligmacher gebracht hat, ist „der wiederhergestellte, unverletzte Urzustand, also die sittliche Gesundheit der Menschheit." Es scheint mir indes nicht angemessen, das Adj. heilig von dem Subst. Heil abzuleiten, wie gewöhnlich geschieht, sondern ich möchte heilig als die auf das Geistige und Geistliche angewandte Eigenschaft des heilen Leibes ansehen. Wen der Seelenarzt auf Grund der Buße und des Glaubens für geheilt erklärt, oder rechtfertigt, der ist heilig, er ist durch ihn geheiligt und steht, auf dem Gnadenwege fortschreitend, in der Heiligung. Heilige sind der Gemeinschaft der Welt, der Sünde entnommen, also auch als von aller Krankheit und Unreinigkeit „abgesondert" anzusehen. Nach dem Grundtexte der Bibel ist heilig nämlich s. v. a. „abgesondert."

Der Bußfertige, d. i. der zur Buße bereitwillige Sünder begnügt sich nicht mit der lebhaften Erkenntnis und Bereuung seiner Sünden; er bestrebt sich auch, sich zu bessern d. i. der Heiligung nachzujagen. „Werdet vollkommen, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist." „Ihr sollt heilig sein, denn ich bin heilig." Das liegt schon in dem Worte Buße begründet, wenn auch die Kirchenlehre es besonders von dem Sünder fordert. Buße ist eine Steigerungsform von einem längst erloschenen Adj. baß = gut, das bei Luther als Adv. im Sinne von besser fortlebte, wie Fuhre eine Steigerungsform zu fahren, wuchs und Wuchs zu wachsen, schuf zu schaffen ist. Buße ist wie „Rechtfertigung" der Gerichtssprache entnommen, in welcher es für Schadenersatz, Genugthuung geläufig ist, durch die das Verbrechen gesühnt, der angerichtete Schaden wieder soviel wie möglich gebessert wird. Lücken in der Mauer werden gebüßt = ausgebessert, Nehem. 4. 7, wie nach dem Volksglauben Krankheiten durch Segnen oder Händeauflegen „gebüßt" werden. „So sollen die Ältesten der Stadt den (frevelnden) Mann nehmen und um hundert Seckel Silber büßen = zu Schadenersatz nötigen; ferner die Ausdrücke Lückenbüßer; die Lust büßen, Ps. 78, 29. 30, — den Haß büßen, Hesek. 25, 15, überall = bessern.

Gewiß ist es Pflicht der evangelischen Kirche, der römischen Werkgerechtigkeit

gegenüber das Wesen der Buße, dem Grundtexte gemäß, als in der Erkenntnis und Berennung der Sünde zu lehren, allein sie darf es nicht versäumen, der Grundbedeutung des deutschen Wortes und der heiligen Schrift gemäß nachdrücklich auf die rechtschaffenen Früchte der Buße, die Besserung des Lebenswandels hinzuweisen, Matth. 3, 8; Apostel-Gesch. 26, 20. Selbst in dem Ausdruck „thut Buße" liegt neben der Reminiscenz an jene gerichtliche, kirchlich allerdings nicht ganz zutreffende Grundbedeutung von „Schadenersatz" der ernste Hinweis auf ein in Liebe werkthätiges Christentum: „Seid Thäter des Worts" x. „Wenn der Glaube nicht Werke hat, so ist er tot." So umfaßt die Buße wie der Glaube alle drei Seelenkräfte des Menschen, das Erkennen, das Gefühl und den Willen, d. i. den ganzen Menschen.

Wer in täglicher Reue und Buße steht, der bemüht sich zunächst schlecht und recht zu leben. Es ist nicht ohne guten Grund, daß gerade diese Eigenschaften wiederholt neben und mit einander genannt werden. „Hiob war schlecht und recht, gottesfürchtig und mied das Böse." K. 1, 1; 2, 3. Schlecht hat bei Luther noch nicht die heutige Bedeutung von „gottlos, böse," malus. Er kennt es zunächst nur in der ursprünglichen und eigentlichen von eben, schlicht, geglättet, wobei man wie die konkrete Nebenform schlicht und schlichten zeigt — zuerst an die ebene, glatte, höckerlose Fläche denken muß, so zweifelhaft auch sonst die Herkunft sein mag. Daneben stellt sich bei Luther, oft in demselben Ausdruck die uneigentliche Bedeutung von gerade gesinnt, redlich, ungekünstelt, einfach ein: „Krumm kann nicht schlicht werden," Pred. S. 1, 15. „Wer kann das schlecht machen, was Gott krümmt?" K. 7, 14. „Was höckerig ist, soll schlecht werden, d. h. alle Hindernisse sind vor dem kommenden Heil zu beseitigen," Jes. 40, 4. „Ich will sie leiten an die Wasserbäche auf schlechtem Wege, daß sie sich nicht stoßen," Jer. 31, 9. Jes. 27, 1 redet von der schlechten (geraden und glatten) Schlange und von der krummen Schlange. In allen diesen und anderen Stellen herrscht die angegebene sinnliche Bedeutung vor, wenn schon die Begriffsanwendung über das Sinnliche hinausgeht. In dem formelhaften „schlecht und recht" tritt sie nur für denjenigen Hörer lebendig hervor, der auch recht in dem ursprünglichen Sinne von gerade, in gerader Linie versteht, was die bei Luther vorkommenden Ableitungen richtig und aufrichtig deutlich zeigen. „Bereitet dem Herrn den Weg und machet richtig seine Steige", den Fußweg gerade, Matth. 3, 3. „Was krumm ist, soll richtig werden," Luk. 3, 5. „Die richtige Gasse," Ap.-Gesch. 9, 11 — der Frankfurter würde es durch Zeil übersetzen. „Laß deine Augen richtig vor sich sehen," Spr. S. 4, 25. „Stehe aufrichtig — aufrecht sagen wir — auf deine Füße," Ap.-Gsch. 14, 10. Von der bekannten abstrakten Bedeutung dieser Ausdrücke finden sich bei Luther zahlreiche Belege.

Es leuchtet ein, daß die ältere Sprache den Ausdruck recht in gewissem

Gegensatze zu schlecht nur von der geraden, unabweichenden Richtung einer Linie, eines Weges, dann auch des Herzens auf dem Lebenswege gebraucht, ganz entsprechend dem urverwandten lat. rectus, directus, von regĕre lenken; richten, regieren = in eine bestimmte Richtung und so in Ordnung bringen. Selbst der rechte Winkel im Verhältnis zum „schiefen," die Richte, der Richtweg, die Richtung und viele andere Ableitungen und Zusammensetzungen bewahren noch das sinnlich Anschauliche. Die theologisch bedeutsamen Composita gerecht, Gerechtigkeit, rechtfertig, rechtfertigen, Rechtfertigung, auf die ich nicht weiter eingehen kann, sind wie Buße der Rechtssprache des Mittelalters entnommen, inhaltlich aber modifiziert und abstrahiert worden.

Man kann sich darüber wundern, daß ein so geläufiges Wort wie schlecht begrifflich sich in das Gegenteil = böse, gottlos, hat verkehren können. Es geht den Wörtern wie den Kleidern, Moden und Sitten, wie dem Volksglauben und dem Volksrechte, den Staats- und Gemeindeverfassungen: alles ist dem beständigen Wechsel unterworfen; wie vieles gilt heute nicht als altfränkisch, d. i. eigentlich der Zeit der fränkischen Karolinger in Deutschland angehörig, für veraltet und verschlechtert, was ehedem in hohen Ehren stand! Wie das Adj. gemein lat. communis bis in die neuere Zeit für „allgemein" galt und geachtet wurde — man denke an die volkstümlichen auszeichnenden Prädikate gemein und niederträchtig (demütig) und andererseits an die Gemeinde der Heiligen — so ging bei schlecht der Begriff des Schlichten und Einfachen, in den des Gewöhnlichen, nicht Ausgezeichneten und dieser in den des Gemeinen, Niedrigen, Bösen und Strafwürdigen über.

Einfältig und albern*) teilen dasselbe Geschick. Man spricht freilich auch heute noch in vielen Kreisen achtungsvoll von der heiligen Einfalt des Herzens, wie Paulus von der Einfältigkeit aufs Böse, Röm. 16, 19, die vom Bösen aus Mangel an Erfahrung nicht viel weiß oder wissen will. Allein der Unerfahrene steht durchweg nicht in besonderer Achtung und wer möchte heute noch für einfältig oder albern gelten, also von so einfacher Gesinnung oder Einsicht sein, daß er listiger Schlauheit gegenüber als ein Opfer erschiene?

*) Albern, früher — so auch bei Luther — alber, bedeutete früher „natürlich einfach, ohne verfeinernde Ausbildung" („das Zeugnis des Herrn, ... macht die Albernen weise," Pi. 19, 8); dann geistig unfähig, fast närrisch, (schon bei Luther wie im Mhd. álewaere). Aber ahd. alawâri, alware = gütig, freundlich, aber auch „wahrhaftig, ganz wahr," weshalb sicherlich Zusammensetzung des Wortes aus ala = all = ganz, höchst (verstärkend gebraucht,) und dem Adj. wâri, wâr „wahr" wirklich, anzunehmen ist. Im Ahd. hatte wâr auch die Bedeutung von ruhig, gelassen, mild, freundlich, ähnlich das altnd. vaer. O. Schade nimmt als sinnliche Grundbedeutung „sicher und fest" an (Altd. Wtbch. 1095). Verhärtung des Halbvokals w zu b ist nichts Seltenes, und eine gewisse Verstümmelung des Grundwortes wurde durch die Betonung des Bestimmungswortes herbeigeführt.

Luther konnte noch sagen: der Herr behütet die Einfältigen, Ps. 116, 6, ganz der Herkunft des Wortes sich anschließend: einfältig im Gegensatze zu zwei-, mehr-, viel- und mannigfältig das, was nur einmal gefaltet oder zusammengeschlagen oder (von einem altmodischen Gewande) nur aus einer um den Leib gewundenen Falte oder Windung besteht, also dem Auge nicht so viel versteckt, verheimlicht, wie das nach und nach zur Mode gewordene vielgefältelte Gewand — Gewand ist das, was man um den Leib wand. Die ältesten Wände, waren gleichfalls (aus Weidenzweigen) gewunden. Vergleiche auch das aus lat. simplus (simplex) einfach entlehnte deutsche simpel, das gleiche Begriffswandlungen wie einfältig und albern erfahren hat. — Selbst die herrliche Tugend der Bescheidenheit scheint schon in weiten Volkskreisen etwas anrüchig zu werden. Wörtlich nach dem Urtext: reichet dar in eurem Glauben Tugend (ἀρετή mannhaftes Verhalten gegenüber den Feinden unserer Seligkeit) und in der Tugend γνῶσις (d. h. das verständige Verhalten, wobei man schnell erkennt, was nützlich und schädlich ist. Und doch ist sie für modestia „Mäßigkeit in Wunsch und Anspruch" von Luther und den älteren Schriftstellern nicht einmal gebraucht worden, sondern der Herkunft nach für die Erkenntnis, Einsicht, Klugheit wie der Apostel Petrus (2 Petri 1, 5.) ermahnt. — Hier ist offenbar unter Bescheidenheit keine eigentliche Tugend, sondern die allerdings notwendige, menschliche Eigenschaft der Klugheit gemeint. Der Bescheidene „weiß Bescheid," er weiß zwischen Gut und Böse, zwischen Wahrheit und Irrtum zu unterscheiden; er ist darum auch gescheit. Indessen lag die spätere Begriffsentwicklung nahe: der Kluge ist vorsichtig; der Vorsichtige ist zurückhaltend in Wort, Anspruch und That. Selbst Spr. Sal. 30, 8. „Armut und Reichtum gieb mir nicht, laß mich aber mein bescheiden Teil Speise dahin nehmen," dürfen wir das fragliche Wort nicht etwa durch gering umschreiben; es ist hier noch das alte Part. Prät. von bescheiden = „völlig scheiden" und so „zuerteilen," so daß wir jetzt sagen müßten, „das mir von Gott beschiedene Teil." Vgl. Luk. 22, 29.

Eine nicht unbedeutende, wenn schon andersartige Begriffsveränderung hat der Ausdruck milde erfahren. Derselbe hat schon in altd. Dialekten die heutige Bedeutung „von sanftem, leutseligem Gemüte" und wird vielleicht als ursprünglich ndd. Ausdruck zu schmelzen gehören, dessen Anlaut abgefallen wäre, wie im engl. melt und wie in unserm Malz ndd. malt, so daß milde = schmelzbar oder schmelzend, weich wäre. Wir sprechen von einem „milden Winter", in dem Eis und Schnee leicht schmelzen, wie Luther vom alten, milden — nicht herben — Wein, Luk. 5, 39. Allein der Sprachgebrauch der mittelalterlichen Ritterkreise hat, wie es scheint, jene allgemeine ethische Bedeutung für eine Zeitlang auf die von freigibig eingeschränkt und in diesem Sinne kennt es Luther auch: „Der Gottlose borget und bezahlet nicht; der Gerechte aber ist barmherzig und milde, Ps. 37, 21, wo Meyer-Stier übersetzt: Der Gerechte ist mildthätig und

giebt. In den Ausdrücken milde Hand, mildthätig und Mildthätigkeit (mhd. die milte) kommt diese Bedeutung voll zum Ausdruck.*)

Barmherzig hat zwar keine wesentliche Begriffsentwicklung erfahren, ist aber in der Grundbedeutung von so malerischer Schönheit, daß wir unmöglich stillschweigend an dieser ohnehin specifisch christlichen Tugend vorüber gehen können. Das lat. misericordia kann als „herzliche Teilnahme für den Elenden" gedeutet werden; der hebräische Ausdruck hierfür bezieht sich auf die Eingeweide, den inwendigen Menschen. Genau genommen ist der hebr. Sing., dessen Pl. die Barmherzigkeit ausdrückt, so viel wie „das Ausbrütende, Erzeugende, oder der Mutterschoß" als Ort des Erzeugens oder Austragens; nach dem Altdeutschen ist aber z. B. ein Vater, eine Mutter barmherzig, die ihr liebendes Kind auf den Schoß (mhd. barm) nehmen und es ans Herz oder es herzig drücken. Im Mittelalter war der barm der Schoß, besonders der Mutterschoß, als das Tragende, zu bëran, bar tragen gehörig, vgl. fruchtbar = fruchttragend, die Bahre = Trage, die Bärme = Hefe d. i. das im Bier Getragene oder sich Hebende, gebären = zur Welt tragen u. a. In Abrahams barme sitzen galt im Mittelalter für die höchste Seligkeit eines begnadeten Gotteskindes. „Wie sich ein Vater über Kinder erbarmt, so erbarmt sich der Herr über die, so ihn fürchten," Ps. 103, 13. „Barmherzig und gnädig ist der Herr, geduldig und von großer Güte," Vers 8. —

Der Barmherzigkeit Gottes steht die göttliche Gnade begrifflich nahe. Die heilige Schrift redet so oft von der Majestät oder „Herrlichkeit" des himmlischen Herrschers, der sich in Gnaden zu der Menschheit herabgelassen hat, von der Gnade Jesu Christi, der sich erniedrigt bis zum Tode. Gnädig ist die Liebeserweisung eines Höheren gegen den von ihm abhängenden Niederen. Sprachlich muß Gnade, älter Genade die Erniedrigung, Herablassung bedeuten; dialektisch wird es noch ganz sinnenfällig von der sich am Himmel herablassenden, sinkenden Sonne gebraucht. „Die Sonne geht in Gnaden."**) Das nad in Gnade ist eine Ablautsform zu der österreichischen Präp. nid = unterhalb (Österreich ob und nid der Enns), woher nieden, nieder, niedrig, erniedrigen u. a. Vergleiche bezüglich des Ablauts: Gitter und Gatter, bitten — bat, sitzen — saß u. v. a.

Dieser herablassenden Liebe Gottes entspricht das Bild des im Staube vor ihm liegenden betenden d. i. um Gnade flehenden Sünders; beten ist als schwaches Verb eine Ableitung aus dem älteren Wzvb. bitten, bat, gebeten

*) Von der Mildthätigkeit sagt Scriver schön: „Milde und wohlthätige Leute sind gleich blühenden Bäumen, denen, obschon die Bienen in großer Menge Honig aus ihrer Blüte sammeln, es doch an Früchten nicht fehlt."

**) Karl Braune, die Briefe St. Pauli an die Epheser 2c. S. 25. Entsprechend dem mhd. diu sunne gienc ze gnâden = herab zur Ruhe."

und dieses muß in Rücksicht auf die aus demselben gebildeten konkreten Beet und Bett, ursprünglich beide Bette, älter betti, got. badi, als der Lagerstätte für Pflanzen und Menschen, die Grundbedeutung von „zur Erde niederliegen“ gehabt haben, woran unter andern auch das biblische anbeten für „vor einem Höheren sich tief niederbeugen und ihn verehren,“ erinnert: Salomo betete seine Mutter Bathseba an (1. Kön. 2, 19), Ruth den Boas (R. 2, 10) u. a. Beispiele. Diese Deutung wird durch den alten Gebrauch des Niederknieens oder des morgenländischen Niederwerfens vor dem Angesichte des Herrschers bestätigt, als Zeichen tiefster Unterwürfigkeit vor Gott (Ps. 95, 6; Matth. 4, 9; 26, 39).

Eine treffende Veranschaulichung findet solche göttlich-menschliche Begegnung durch ein biblisches Beispiel von einem prachtliebenden orientalischen Fürsten. Der persische König Ahasveros neigt, auf dem Throne sitzend, den goldenen Zepter, das Symbol königlicher Würde und Gnade gegen seine jüdische Gemahlin Esther herab, die ehrfurchtsvoll sich tief verbeugend ihm mit einer wichtigen Bitte naht, und heißt sie so willkommen, Esther 5. Wo sich menschliche Demut und göttliches Erbarmen so nähern, da ist Gemeinschaft mit Gott, da ist Religion. —

Das religiöse Leben, insonderheit das christliche, konzentriert sich um die drei Mittelpunkte Glaube, Hoffnung, Liebe, 1. Kor. 13, 13. Diese drei bilden eine ethische Trinität mit dem Centrum der Liebe, die (nach V. 7) alles verträgt, alles glaubt, alles hofft und alles duldet, weshalb Paulus sie auch für „die größte unter ihnen“ erklärt. Theologen, welche sich um das sprachliche Verhältnis der genannten drei Begriffe nicht kümmern, reden der Zusammengehörigkeit von Glaube und Liebe und der Beziehung des Glaubens auf alle Seelenkräfte entschieden das Wort. Der Kundigsten einer, Prof. Schöberlein äußert sich über letzteres unter dem Artikel vom Glauben in Herzogs Theolog. Encyklopädie“ folgendermaßen: „Der Glaube ist Sache des Herzens (Röm. 10, 9, 10), der innersten Persönlichkeit; er ist ein Ergreifen des heiligen Objektes auf Grund eines innern persönlichen Zuges, und mit den innersten, tiefsten Kräften der Seele. Deshalb sind es, da im Centralvermögen des Gemüts (Herzens) alle übrigen Vermögen des Personenlebens heimlich beschlossen liegen, zugleich alle Seiten der Persönlichkeit, die in dem Glauben mit wirksam sind. Der Gläubige steht nicht im bloßen Meinen und Ahnen, sondern er weiß, an wen er glaubt (2. Tim. 1, 12), dem Glauben ist ein Erkennen wesentlich immanent (Eph. 3, 18); desgleichen erfüllt ein Gefühl heiliger Freude, welches in herzlichen Beifall übergeht, die Seele, und indem sie mit entschiedenem Willen das Glaubensgut sich zueignet, erhebt sie sich zu jener festen Gewißheit und Zuversicht (Hebr. 11, 1), wodurch das Ersehnte und Empfangene zu einem unumstößlichen Grunde im Innern wird. So verbinden sich im Glauben, nach der Lehre der evangelischen Kirche, die drei Stücke: notitia (Erkenntnis), assensus (Zustimmung) und fiducia (Vertrauen).“ Und über das Verhältnis

des Glaubens zur Liebe: „Indem der Glaube nur ihn (Jesum Christum), den persönlichen Quell unseres Heils in Christo ergreift und dieses Ergreifen mit dem Gemüte, somit im persönlichen Lebensmittelpunkte des Menschen geschieht, so ist der Glaube in seinem höchsten Sinne eine persönliche Einigung mit Christo, ist ein receptives, die Gnade Christi sich aneignendes und in sich nehmendes **Liebesleben** der Seele mit Christo." Einfach schön erklärt der Katechismus den christlichen Glauben als „das herzliche Vertrauen auf die Gnade Gottes in Christo Jesu," und Paulus predigt einen Glauben, der durch die Liebe thätig ist (Gal. 5, 6). Der Glaube ist demnach nicht etwa „eine subjektive, auf Vernunft- und Wahrscheinlichkeitsgründen beruhende Meinung." Mit dieser christlichen Vertiefung des Wortbegriffes stimmt die offenbar vor der Ausbreitung des Christentums in unserer Muttersprache vorhanden gewesene einfache sprachliche Grundlage, wonach Glaube, Liebe, und selbst das gotische Wort für die Hoffnung: lubains unter einander stamm- und wurzelverwandt sind. Der Sprachkenner sieht die Verwandtschaft auf den ersten Blick, da das anlautende G von Glaube, älter Ge oder Ga (ahd. die galouba oder der galoubo mhd. der geloube) nur Augment ist wie in gleich, Glück, Gnade u. a., dasselbe in Ndd., Engl. ɪc. auch fehlt: für got. láubjan oder galáubjan glauben, heißt es ndd. lôven oder löven, wogegen engl. love, unserm loben, ndd. lôven entsprechend, „lieben" bedeutet. Daß stieben und Staub, triefen und Traufe, riechen und Rauch, Geruch zusammengehören, bezweifelt niemand, desgl. gießen und Guß, fließen und Fluß, schließen und Schluß. Die hier in Betracht kommenden Vokale ie (Liebe), au (Glaube) und u (in lubains) bilden die Ablautsreihe der 6. Konj., die freilich im Laufe der Zeit so viele und bedeutende Änderungen und Verluste erlitten hat, daß der Verlust des Wurzelverbums selbst in vorhistorischer Zeit den Kenner nicht befremdet. Grimm setzt als solches für das Grunddeutsche liuban, Prät. Sing. láub, Pl. lubum, an: u ist Grundvokal, altd. iu als dessen erste Steigerung verschwächte sich im Nhd. zu ie, au (altd. ou) erhielt sich in Glaube, glauben, Urlaub, erlauben, und u hat sich nur noch in Gelübde, mitteld. gelubde, erhalten, während es in Lob und loben zu o abgeschwächt ist. Sonst ist im Nhd. im Prät. der fraglichen Verben das au, ou überhaupt zu o verdichtet.

Über die sprachliche Zusammengehörigkeit ist demnach unter den Sachverständigen keine Meinungsverschiedenheit, nur über die Grundbedeutung des fraglichen liuban herrscht keine Einigkeit. Um auch das wahrscheinlich unverwandte Laub, Laube mit zur Familie zu ziehen, nahm Grimm früher als Grundbedeutung decken und günstig sein an; Schleicher abstrakter: „für lieb halten, lieb sein lassen." Kluge „gefallen, gutheißen." Zutreffender, weil sinnlicher, deutet Weigand: „hingeneigt sein," vergeistigt, „günstig sein," entsprechend dem sonst unverwandten lat.

inclinare, welches beide Bedeutungen hat. Die Liebe pflegt man bekanntlich auch durch das halb sinnliche Zuneigung zu umschreiben. Wozu ich mich hingeneigt fühle, das ist mir lieb. Den Begriffsübergang zu Glaube vermittelt das got. Adj. galáubs köstlich, wertvoll. Was mir wertvoll erscheint, das schätze, das lobe ich, und wer mir wertvoll gilt, oder wen ich loben kann, zu dem darf ich auch Vertrauen haben, ja auf den hoffe ich in Bedrängnis. Daß der Begriff des Vertrauens dem Glauben inne wohne, zeigt unser Ausdruck Gläubiger, entsprechend dem lat. creditor. Gläubig ist, „den Glauben oder das Vertrauen habend," ein Gläubiger in unserem Sinne hat das Vertrauen zu seinem Schuldner, daß er ihm zu seiner Zeit Kapital und Zinsen zurückerstatten könne und werde. Als ein Beweis von der Innigkeit des Glaubens mag auch die in alten und neuen Sprachen gewöhnliche Ausdrucksweise gelten: „in (für das heutige an) Gott glauben." — Es ist schade, daß wir die uralte aus gleichem Stamme mit Glaube und Liebe entsprossene Bezeichnung für die Hoffnung (got. lubains) durch neuere Ausdrücke verloren haben. Allein daß die Liebe unter den drei Kardinaltugenden die größte sei, leuchtet uns auch sprachwissenschaftlich ein.*)

Durch alle diese und viele ähnliche Beispiele gewinnen wir die Überzeugung, daß schon nach der Vorstellungsweise unserer Vorfahren das Leibliche nicht allein den trefflichsten Spiegel für das Geistige und Himmlische bilde, sondern daß das Geistige auch gar nicht anders als in sinnlichen Bildern dargestellt werden könne; ferner daß die geistig-leibliche Doppelsinnigkeit vieler Wörter die Einheit und Zusammengehörigkeit von Leib und Seele bezeuge. Die Arbeit des Sprachforschers in der Auffindung der sinnlichen Grundbedeutung und der schrittweisen Entwicklung der vergeistigtesten Bedeutungen aus dieser vergleicht sich einigermaßen derjenigen unserer besten Künstler, nur daß seine Aufgabe künstlerisch eine bescheidenere ist. Während Dichter, Bildhauer und Maler das specifisch Geistige und Göttliche in sinnlichen Bildern verschiedener Art zur Darstellung bringen, ist es die besondere Aufgabe des Sprachforschers, nicht gerade Sprachbilder zu schaffen, sondern vielmehr dem schaffenden Sprachgenius des Volkes in der Entwicklung der Wortformen und Wortbedeutungen nachzugehen und die Übergänge vom Sinnlichen zum Geistigen und Göttlichen klar darzulegen. Und wie jüngere Künstler in der Heimat, in Italien, Griechenland, Ägypten und im Orient manche treffliche Kunstleistung früherer Tage, die von Schutt und Moder oder von Staub und Tünche unkünstlerischer Generationen verdeckt und verdorben war, ans Licht gezogen und in ihrem alten Glanze hergestellt haben, so bemühen wir uns, die plastische Schönheit unserer vergeistigten und abgeblaßten Sprachbilder zu entdecken und durch dieselbe die Abstrakten so-

*) Ausführliches über Glaube und Liebe rc. in meinen „Pädagogischen und sprachlichen Abhandlungen" (Leipzig, Sigismund und Volening) I, 59—79.

wohl zu beleben, wie ihrer Entartung thunlichst vorzubeugen. Es ist sehr leicht möglich, daß Auge und Hand in solcher Wiederherstellung des einfachen aber schönen Altertums einstweilen noch irren, manches sogar verschlimmbessern. Wir dürfen aber auch auf Grund gemachter Fortschritte in solcher sprachlichen Nachschöpfung hoffen, mit der Zeit von einer Klarheit zur andern fortzuschreiten. —

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Die Lehrerkonferenz im Seminar zu Soest am 4. Oktober 1887.

Es giebt wohl kaum ein zweites preußisches Seminar, zu welchem zu der höhern Orts angeordneten jährlichen Lehrerkonferenz so viele Lehrer wandern, als das in Soest. Die Zahl der Teilnehmer hat, trotzdem auch in Hilchenbach und Petershagen in den letzten Jahren solche Konferenzen stattfinden, alljährlich zugenommen. In diesem Jahre betrug sie mehr, als ein halb Tausend! — Das Seminar freut sich über diese rege Teilnahme trotz aller Mühen, die ihm — insbesondere aber dem Herrn Direktor — dadurch erwachsen; denn es sieht darin ein Zeichen, daß die Lehrer mit dem, was ihnen geboten wird, zufrieden sind, und daß es ihnen Freude macht, wieder einmal an dem Orte, an dem die meisten ihre Ausbildung genossen haben, weilen und mit ihren ehemaligen Lehrern zusammen arbeiten zu können. Wenn daher Ref., eine dringende Bitte des Herrn Redakteurs d. B. erfüllend, im nachfolgenden über die diesjährige Konferenz Bericht erstattet, so thut er das mit dem innigen Wunsche, daß das Band, welches das Seminar und seine ehemaligen Schüler verbindet, auch in Zukunft bestehen und immer fester werden möge. Diese Verbindung gereicht beiden Teilen zum Segen, nicht am wenigsten dem Seminar selbst, welches dieselbe um so mehr willkommen heißen muß, als es leider nicht in der Lage ist, sich in so ausgedehnter Weise an Versammlungen und Beratungen der Volksschullehrer zu beteiligen, als es wohl gern möchte und als es auch im Interesse der Lehrerbildung wünschenswert sein würde. Aber jeder, der die Verhältnisse kennt, weiß, daß die Lehrer eines Seminars durch die ihnen obliegenden Pflichten, durch öftere Prüfungen ꝛc. so in Anspruch genommen sind, daß ihnen der Besuch von Lehrerkonferenzen meist unmöglich ist, und jeder Vorurteilsfreie wird zudem zugeben, daß sie dem Ganzen dann am besten dienen, wenn sie sich bemühen, ihr verantwortungsreiches Amt in allererster Linie nach Kräften zu verwalten, und wenn sie dieser Rücksicht persönliche Wünsche und Neigungen unterordnen.

Die diesjährige Lehrerkonferenz mußte, wie bereits im vorigen Jahre, im blauen Saale des hiesigen Rathauses abgehalten werden, weil die Seminar-Aula für die große Zahl der Teilnehmer nicht ausreichenden Raum dargeboten haben würde. Nach dem gemeinschaftlichen Gesange des Liedes: „Komm in uns, dich zu verklären“ und nach dem Gebete des Herrn Direktors Fix, begrüßte letzterer die erschienenen Teilnehmer und erteilte dann dem Herrn Regierungs- und Schul-

rat Cremer aus Arnsberg (einem Sohne des vor etwa 10 Jahren verstorbenen hochgeachteten, würdigen Lehrers Cremer aus Unna, den noch viele Leser d. B. persönlich gekannt haben) das Wort. Der Herr Schulrat begrüßte mit warmen, wohlthuenden Worten namens der Königlichen Regierung die Versammlung und sprach seine Freude darüber aus, daß er, der bis dahin im Osten des Vaterlandes gewirkt, nunmehr in seiner Heimat unter seinen Landsleuten thätig sein könne. — Herr Direktor Fix wies dann — in seiner Begrüßungsrede fortfahrend — auf die bedeutsame Thatsache hin, daß das Provinzial-Schulkollegium in Hannover bei Gelegenheit der Jubelfeier der Universität Göttingen durch seinen Vertreter es habe aussprechen lassen, daß Herbart, einst Professor daselbst, der Pädagogik neue Bahnen eröffnet habe, und daß es darum wohl zeitgemäß sei, die Herbart-Zillersche Pädagogik auch in den Kreis der Beratungen einer Seminarkonferenz zu ziehen. Damit war zur Besprechung des 1. Vortrags „Theorie und Praxis in der Volksschule mit Bezug auf die Herbart-Zillersche Erziehungsschule" übergeleitet.

Herr Rektor Funk aus Soest hatte bereits auf der vorjährigen Seminarkonferenz diesen Vortrag gehalten, und hatte letzterer, maßvoll, klar und gediegen, damals allgemeinen Beifall gefunden. Es war ihm aber schon ein vom Referenten gehaltener Vortrag über „die Wortbildungslehre in der Volksschule" samt Besprechung desselben, sowie eine Lehrprobe, die sich anschloß, vorausgegangen. So kam es, daß der Funksche Vortrag im vorigen Jahre nicht mehr zur Besprechung gelangte. Mit Genehmigung des Herrn Verf. hatte nun Herr Direktor Fix die Abhandlung durch den Druck vervielfältigen lassen und jedem Teilnehmer an der diesjährigen Konferenz gleich nach der Anmeldung ein Exemplar zugesandt, so daß sie ihrem vollen Wortlaute nach allgemein bekannt war. Der Raum gestattet es uns leider nicht, Auszüge aus dem schönen Vortrage mitzuteilen; wir möchten aber den Leser darauf aufmerksam machen, daß er in der Ritterschen Buchhandlung (P. G. Capell) in Soest für 40 Pf. zu haben, und daß der Ertrag für die Lehrer-Witwen- und Waisenkasse des Synodalbezirks Soest bestimmt ist. An dieser Stelle müssen wir uns damit begnügen, die nachfolgenden Thesen, in welchen der Inhalt des Vortrags ziemlich ausführlich zusammengefaßt ist, mitzuteilen:

I. Die Herbartsche Lehre von der Pflege der vielseitigen, gleichschwebenden Interessen der Erkenntnis und der Teilnahme ist für die Schule von hoher Bedeutung; denn sie fordert, daß der Lehrer vor Einseitigkeit sich hüte und Geist und Gemüt seiner Schüler gleichmäßig pflege zur Ausgestaltung eines sittlich-religiösen Charakters.

II. a. Die strenge Konzentration, welche um dieses Zieles willen die Stoffauswahl sämtlicher Lehrfächer allein der Bestimmung des Gesinnungsunterrichts unterwirft, zerreißt den Zusammenhang der untergeordneten Fächer in ihren Lehrstoffen und erschwert dem Schüler die Übersicht.

b. Deshalb muß Wahl und Anordnung des Lehrstoffs in allen Fächern mit Rücksicht auf die Fassungskraft der Schüler und auf die Aufgabe, die der Schule vorgesteckt ist, stattfinden.

III. a. Die kulturhistorischen Stufen sind als ein Versuch anzusehen, ein Lehrplansystem herauszubilden, durch welches der gesamte Lehrstoff der Volksschule in organischer Einheit, entsprechend der Aufnahmefähigkeit der Schüler, nach methodischen Grundsätzen zur Darbietung und Verarbeitung gelangt.

b. Solange dieser Versuch nicht voll gelingt, ist die Auswahl in konzentrischen Kreisen vorzuziehen, denn

1. sie richten sich nach der Entwicklung des kindlichen Geistes hinsichtlich des Alters und des Geschlechtes,
2. sie regen zur Selbstthätigkeit an,
3. sie helfen, daß das auf früheren Stufen Erworbene auf der nächsten durch Wiederholung und Übung zum freien Eigentum wird,
4. sie werden der Leistungsfähigkeit und besonderen Aufgabe jeder Schule gerecht, sind also wahrhaft praktisch in ihren Zielen.

IV. a. Bei der methodischen Durcharbeitung des Lehrstoffs gilt als Regel, von der Anschauung zur denkenden Betrachtung und von dieser zur praktischen Anwendung des Behandelten durchzudringen.

b. Werden die formalen Stufen sachentsprechend gebraucht, so erhält der Unterricht Knappheit der Form und Sicherheit des Zieles.

Dabei wird im Schüler

1. ein aufmerksames Interesse geweckt,
2. ein geordnetes Wissen erzielt,
3. eine freie Verfügung des Gelernten ermöglicht,
4. die Lust zur Selbstthätigkeit genährt,
5. die Sprachbildung gepflegt und
6. ein sittlicher Charakter entwickelt.

Triftige Gründe, namentlich auch die Rücksicht auf die zu gebote stehende Zeit, veranlaßten den Korreferenten, Herrn Lehrer Krebber aus Langendreer, nicht auf den ganzen umfangreichen Fundschen Vortrag einzugehen, sondern nur die beiden ersten Teile desselben ins Auge zu fassen. Seine Darlegungen waren klar, gewandt und sachgemäß und machten um so mehr einen sehr sympathischen Eindruck, als sie durch zahlreiche packende und sinnige Beispiele aus dem Leben und der Litteratur illustriert wurden. Mit der I. These erklärte sich Herr Krebber einverstanden; die Lehre vom Interesse führte er weiter aus, indem er über die verschiedenen Arten desselben sprach und die Interessen einteilte in solche der Erkenntnis (empirische, spekulative, ästhetische Interessen) und solche der Teilnahme (sympathische, sociale, religiöse). Um die Art und Weise zu zeigen, in welcher er das Wesen derselben deutlich zu machen wußte, erlauben wir uns, das über die zweite Gruppe (über die Interessen der Teilnahme) Gesagte hier wörtlich mitzuteilen: „Dort schreitet über die Heide im heißen Sonnenbrand ein Jüngling mit raschen Schritten. Nicht die hier ansässigen Repräsentanten der Pflanzenwelt und das zwischen ihnen kriechende und über ihnen summende Getier — obgleich sie ihm zu andern Zeiten nicht gleichgültig sind — vermögen heute sein Interesse zu erregen: ihn interessiert augenblicklich nur das jenseits der Heide liegende Häuschen, wo ihm Gottes Sonne zuerst schien und wo das erste Menschenauge sich liebend über seine Wiege neigte, in dem ihn vor einer Reihe von Jahren die Mutter mit Freuden auf dem Schoße trug, und wo ihm sein Vater zuerst die Lehren der Weisheit ins Herz grub, und wo auch jetzt ein liebendes Mutterherz seiner harrend ihm warm entgegenschlägt. Das sympathetische Interesse, das in dieser Stunde sein Herz ganz und voll erfüllt, läßt ihn die Eintönigkeit des Weges vergessen und dessen Beschwerden gering achten.

Von Herzen wohl fühlt sich dieser Jüngling im trauten Kreise von Mutter und Geschwistern und in dem Verkehr mit den Genossen aus der fröhlichen Kind-

heit. Gern weilt er an den Stätten, wo er als Kind gespielt und träumend mit Bach, Baum und Strauch Zwiegespräch gehalten hat. Das während seiner Abwesenheit vergrößerte und verschönte Pfarrhaus und das den gefallenen Kriegern inzwischen gesetzte Denkmal haben darum eine so große Bedeutung für ihn, weil sie seiner Heimatsgemeinde angehören. Doch dies kleine und liebe Fleckchen Erde bedeutet für ihn nicht die ganze Welt, und bei aller Liebe zu denen, die ihm durch die Bande des Blutes und durch den Umgang innig verbunden sind, vergißt er nicht, daß er einer größeren Familie angehört, daß er ein Glied einer nach Millionen zählenden Gemeinde ist. Dieses bei ihm sich zeigende Familien-, Heimats- und Volksinteresse bezeichnen wir mit einem Worte als das gesellschaftliche Interesse. Bei unserm Jünglinge ist es so stark ausgeprägt, daß er gern dem Rufe des Königs zum Heeresdienste folgt.

Für das alte Mütterchen ist dieses freilich ein Grund bitterer Sorge und Wehmut. Versuchungen in den verschiedensten Gestalten werden sich an ihren Sohn heranschleichen, und Gefahren der mannigfachsten Art wird sein neuer Stand ihm bringen. Ihr ist zwar bange, aber sie verzagt nicht; es tröstet und stärkt sie der Gedanke, daß einer da ist, der ihn schützen kann und der in allen leiblichen und geistlichen Nöten sein Helfer und Berater sein will.

Von dem Propheten Daniel wird berichtet, er habe in seinem Palaste zu Babel allzeit ein nach Jerusalem gerichtetes offenes Fenster gehabt. Die Blicke dieses frommen Mütterleins sind schon lange gerichtet gewesen nach dem Jerusalem da droben. Und sollte sie auch ihren Sohn in diesem Leben nicht wiedersehen, sie hofft zuversichtlich auf eine dereinstige selige Wiedervereinigung mit ihm. Der Boden aber, auf dem diese Gedanken bei ihr zu einer Glaubensmacht geworden sind, ist das religiöse Interesse.

Vergleichen wir die drei Interessen der Teilnahme, das sympathische Interesse oder das Mitgefühl, das gesellschaftliche Interesse oder die Vaterlandsliebe, und das religiöse Interesse oder die Frömmigkeit, mit den drei Interessen der Erkenntnis in Rücksicht auf ihren Wert, so kann es uns unmöglich lange fraglich bleiben, welchen wir die Palme zuerkennen wollen. Sie fällt, so gewiß die Liebe höher steht als das Wissen und so unbedenklich wir das menschliche Vermögen, sich in die Empfindungen anderer hineinzuversetzen, als etwas Göttliches im Menschen bezeichnen dürfen, den Interessen der Teilnahme zu."

Hinsichtlich der Konzentration (vergl. II. der Fundschen Thesen) war Korref. nicht gleicher Meinung mit dem Ref., indem er den Standpunkt der Herbart-Zillerschen Schule vertrat und letztere gegen den Vorwurf der Künstelei zu verteidigen suchte. Er sagte u. a.:

„Die Verbindungsfäden, die hinüber und herüber gesponnen werden, ermöglichen einen steten Verkehr, eine belebende Überleitung des Interesses; durch sie wird auch das tote, interesselose Gebiet mit Leben gefüllt und zu Wachstum und Blüte gebracht werden. Und dies ist eine der herrlichsten Früchte der Konzentration." — „Lassen wir uns indessen nicht irre machen, wenn die praktischen Versuche noch gar zu wenig diesem Idealziele sich annähern. Wir müssen uns stets des Unterschieds zwischen dem Prinzip und den Durchführungsversuchen bewußt bleiben. Die Mängel der letzteren dürfen für uns den Wert des richtigen Prinzips nicht trüben." — „Überhaupt sollte man sich die Anhänger dieser Richtung nicht so vorstellen, als wollten sie das, was sie theoretisch für richtig erkennen, nun auch praktisch gleich durchgeführt sehen. Das hieße den Schulgarten

niedertreten, um auf einem verwüsteten Felde ein Neues zu bauen. Unbesonnen müßte man ein derartiges Vorhaben nennen, weil es ohne Rücksicht auf die Pflanzstätten, die uns alljährlich die neuen Mitarbeiter zuführen, sich gar nicht ausführen ließe. Ungerecht aber wäre es gegen die Berufsgenossen, die ihre Freude an der herkömmlichen Art und Weise der Schularbeit haben und im Segen wirkten und wirken."

Der Herr Korreferent wollte schließlich nur den letzten Satz der 2. Fundschen These anerkennen und stellte für die übrigen folgende neue Sätze auf: „Die Konzentration bildet die Vorstellungsmassen zu einem einheitlichen festen Gefüge und ermöglicht dadurch Konsequenz des Wollens, Charakter." Formales Prinzip: Es ist Sache der unterrichtlichen Behandlung 2c. (s. o.). Materiales Prinzip: Die Konzentration als materiales Prinzip ist eine noch nicht vollständig gelöste Aufgabe, doch gilt als feststehend: a. daß durch Anpassung an das Volksinteresse der Dualismus der Interessen verhütet werde; b. daß jede der drei Wissensgebiete — Gott, Menschenleben, Natur — möglichst als etwas Einheitliches geboten werde; c. daß die Wissensfächer zusammen die Basis des gesamten Unterrichts bilden müssen, so daß die Sprachbildung ihrem Kerne nach in und mit dem Sachunterricht erworben wird und auch das Rechnen und die Kunstfertigkeiten in enge Beziehung zu demselben gesetzt werden."

In der Diskussion, welche sich den beiden Vorträgen anschloß, traten die verschiedenen Standpunkte der Herbartianer und der Anhänger der Pestalozzischen Schule deutlich hervor. Einem Redner war auch der Herr Korref. nicht weit genug gegangen, indem er „das Interesse" als Ziel des Unterrichts hingestellt wissen wollte; auch trat er mit andern warm für die Herbart-Zillersche Konzentrationsidee ein und meinte, wenn erst das rechte Verständnis für dieselbe vorhanden sei, werde man sich schon von der Möglichkeit der Durchführung überzeugen. Auch wurde die vom Schuldirektor Dr. Just in Altenburg herausgegebene „Erziehungsschule" empfohlen, die durch mitgeteilte „Konzentrationsbilder" von der Durchführbarkeit überzeugen werde. Ein anderer Redner konnte sich überhaupt nicht mit der neuen Lehre befreunden, weil sie zu viele Künsteleien enthalte, und auch die alte Schule allezeit die Erweckung des Interesses und eine natürliche Verbindung sachlich verwandter Lehrgegenstände betont habe. Doch wir können nicht weiter auf das Für und Wider eingehen; alle Konferenz-Teilnehmer aber werden darin mit uns einverstanden sein, daß beide Referenten durch ihre interessanten Vorträge viel zur Klärung in dankenswerter Weise beigetragen haben. Der Streit zwischen der „neuen" und „alten Schule" wird wohl noch eine Reihe von Jahren andauern, ehe die Angelegenheit spruchreif geworden ist. Hoffen wir, daß er — wie es auf der Seminarkonferenz geschah — allezeit mit Ruhe und Objektivität geführt werde. Den Nutzen hat er unter allen Umständen, daß er die Geister anregt, uns Lehrer zu einem verständigen „Besinnen" auf unsere Arbeit veranlaßt und uns vor einem handwerksmäßigen Arbeiten bewahrt. Das Gute, welches in der „neuen Lehre" liegt, wird sich mit der Zeit Bahn brechen, das Verkehrte, das ihr — namentlich soweit es sich um praktische Durchführung handelt — noch ankleben mag, wird sich abstreifen. Sehen wir darum der weiteren Entwicklung mit Ruhe entgegen; hüten wir uns aber vor allem voreiligen Experimentieren in unseren Schulen, wozu die uns anvertrauten Kinderseelen uns nicht übergeben sind, und wozu sie uns zu lieb sein müssen!

Nach einer kurzen Pause, während welcher ein Frühstück eingenommen wurde,

begaben sich die Konferenz-Teilnehmer in die nahe dem Rathaus stehende schöne St. Petrikirche, um einen musikalischen Vortrag durch den Seminar- und Kinderchor unter der bewährten Leitung des Seminar-Musiklehrers Herrn Knabe anzuhören. Es wurde die aus dem Jahre 1560 stammende dorische Choralmelodie: „Erschienen ist der herrlich Tag" mit dem Text: „Das walte Gott" in verschiedener Bearbeitung (von Herrn Knabe) vorgeführt:

A. Vorspiel (Kanon in der Oktave) nach J. Seb. Bach.

B. Gesang der verschiedenen Strophen:

1. Str.: Chor einstimmig, Orgelbegleitung einfach vierstimmig.
2. „ Cantus firmus im Sopran, Orgelbegleitung triomäßig figuriert.
3. „ Vierstimmiger Männerchor (nach Mich. Prätorius 1607).
4. „ Cantus firmus im Tenor. In der triomäßigen Orgelbegleitung sind die Motive der einzelnen Choralzeilen benutzt.
5. „ Vierstimmiger gemischter Chor.
6. „ Kanon in der Gegenbewegung mit einfacher Orgelbegleitung.
7. „ Chor einstimmig, die Orgelbegleitung mit Zwischentönen.

C. Freies Nachspiel.

Diesem Choralvortrage gingen voraus:

a) Andante religioso für Orgel von F. Mendelssohn-Bartholdy.
b) Motette für vierstimmigen Männerchor: „Komm, heiliger Christ" von Grell;

es folgten demselben nach:

c) Motette für vierstimmigen Männerchor: „Betet an den Herrn" von E. Richter,
d) Chromatische Phantasie für Orgel von Thiele.

Waren die Konferenz-Teilnehmer durch die vorhergegangene ernste Geistesarbeit etwas abgespannt und müde geworden, vielleicht auch zum Teil in eine gewisse Aufregung geraten — hier im stillen Gotteshause konnten sie wieder zu innerer Sammlung gelangen und sich mächtig erhoben fühlen durch die ihnen dargebotenen schönen musikalischen Vorträge, über die man allgemein nur Worte der Anerkennung und des Beifalls hörte.

Die Versammlung begab sich nach Beendigung des Kirchenkonzerts wieder in den blauen Saal zurück, woselbst der erste Seminarlehrer, Herr Weise, nun einen von wohlthuender Wärme durchdrungenen und das Gemüt ansprechenden Vortrag hielt über „die Ausführung der in dem Ministerial-Erlasse vom 24. Juli 1884 enthaltenen Anordnung hinsichtlich des Bibellesens". Der Inhalt dieses Vortrages war in folgenden Sätzen zusammengefaßt:

1. Das Bibellesen ist für die evangelische Volksschule darum so wichtig, weil unsere evangelische Kirche eine Bibelkirche und die Bibel das vornehmste Schulbuch ist.

2. Durch die Ausführung des Ministerial-Erlasses vom 24. Juli 1884 erleidet der Unterricht im Deutschen keineswegs Schaden. Vielmehr sind mit dem Bibellesen, abgesehen von dem eigentlichen Zwecke desselben, noch viele andere Vorteile verbunden.

3. Das Bibellesen ist für gewöhnlich erst auf der Oberstufe zu treiben,

auf der Mittelstufe nur von solchen Kindern, denen das mechanische Lesen besondere Schwierigkeiten nicht mehr verursacht.

4. Die heil. Schrift ist nicht ganz zu lesen, sondern es ist unter Berücksichtigung des Standpunktes der Kinder eine Auswahl zu treffen.

5. Der Gebrauch von Bibelauszügen oder sog. Schulbibeln ist jedoch nicht zu rechtfertigen.

6. Das Bibellesen muß in enge Verbindung zu dem gesamten übrigen Religionsunterricht gesetzt werden.

7. Das Bibellesen muß mit geziemendem Ernst und auch mit sorgfältiger Beachtung der Äußerlichkeiten geschehen. Das Kind soll durch das Bibellesen Freude am Worte Gottes finden lernen; langweiliges Bibellesen aber erregt Widerwillen gegen die Bibel selbst.

8. Das Gelesene ist kurz zu erklären, und zwar das Einzelne aus dem Ganzen. Doch ist und bleibt das erbauliche Lesen selbst das Wichtigste.

9. Das Behalten des Verstandenen ist möglichst zu pflegen.

10. Die Gemütsvorbereitung der Kinder und ganz besonders die sorgfältigste Selbstvorbereitung des Lehrers muß dem eigentlichen Bibellesen jedesmal vorangehen.

11. Die Anwendung des Gelesenen sei kurz, präcis, kindlich.

12. Aufgabe der Schule ist: Das Bibellesen wieder zu einer christlichen Volkssitte zu machen.

Der Korreferent, Herr Lehrer Schneider aus Lohne, stimmte Herrn Weise im allgemeinen bei; nur meinte er, daß der Gebrauch von sogen. Schulbibeln (vergl. Satz 5) doch wohl aus manchen Gründen, namentlich im Hinblick auf die Erzählungen von geschlechtlichen Sünden in der heil. Schrift, zu empfehlen sei. Eine weitere Besprechung des Vortrags mußte unterbleiben, da es inzwischen 3½ Uhr nachmittags geworden war. Herr Weise gedenkt aber im nächsten Jahre auf der Seminarkonferenz eine Lektion im Bibellesen zu geben, und dürfte sich dann Gelegenheit finden, diesen und jenen Punkt seines Vortrags noch näher zu beleuchten.

Das gemeinschaftliche Mittagsessen fand in den Räumen des neuen Seminargebäudes statt. Die zahlreichen Gäste des Seminars konnten in dem Speisesaal desselben nicht sämtlich Platz finden, weshalb noch mehrere Lehrsäle ausgeräumt waren, um als Speisezimmer zu dienen. Die einzelnen Seminarlehrer waren in die verschiedenen Zimmer verteilt, wo sie die Bewirtung überwachten und das Hoch auf Se. Majestät den Kaiser ausbrachten. Im Seminar-Speisesaal, woselbst nebst andern die Ehrengäste Platz genommen, geschah letzteres durch den Herrn Schulrat Cremer, der unsern Kaiser den Lehrern namentlich als ein Vorbild strenger und ernster Pflichterfüllung hinstellte. In allen Sälen ertönte kräftig das Hoch, und mit Begeisterung wurde die Nationalhymne gesungen. Auch vergaßen die Konferenz-Teilnehmer des Dankes gegen das Seminar, und insbesondere gegen seinen Herrn Direktor, nicht und gaben demselben in mehrmaligem Hoch lebhaften Ausdruck. — Die Ausstellung von Lehrmitteln seitens der Anstalt wurde von vielen Lehrern mit regem Interesse in Augenschein genommen, ebenso fanden die unter Leitung des Herrn Seminar-Turnlehrers Kramer während des Kaffeetrinkens auf dem Seminarhofe ausgeführten Reigen und Turnspiele der Seminaristen allgemeinen Beifall. Gegen 6 Uhr abends verließen die letzten Lehrer das Seminar, nachdem manche, die zum Teil aus

weiter Ferne herbeigeeilt waren, schon früher hatten abreisen müssen. Möge auch die diesjährige Konferenz vom göttlichen Segen begleitet gewesen sein, und möge sie allen Kollegen unter den Sorgen und Mühen des schönen, aber schweren Berufes in angenehmer Erinnerung bleiben! Lauber-Soest.

Nachbem. der Red. Ich möchte vorstehenden Bericht nicht hinausziehen lassen, ohne einige Worte ihm zugefügt zu haben.

Die Seminarkonferenzen haben ihre besonderen Schwierigkeiten, die es wohl verdienten, einmal zur Sprache gebracht zu werden. Um so erfreulicher ist es, wenn sie einen so freundlichen Verlauf nehmen, wie dies in Soest der Fall war.

Herr Direktor Fix ist gegen 43 Jahre im Seminardienst, gegen 20 Jahre Direktor in Soest. So gehört eine große Zahl der märkischen Lehrer zu seinen Schülern. Daß diese ihren alten Direktor gern wiedersahen, daß es den Konferenzbesuchern überhaupt eine Freude war, einmal wieder in dem alten Soest zu sein, dafür konnte man an dem Konferenztage ungesucht die mannigfachsten Zeugnisse vernehmen. Auch die Königl. Regierung hat einen wesentlichen Beitrag zu dem Gelingen der Konferenz geliefert, indem sie die Mittel bewilligte, die versammelten Gäste mit einem guten Mittagessen und einer halben Flasche Wein zu erquicken. Die Bewirtung so vieler Personen brachte freilich dem Herrn Direktor, mehr noch seiner Frau Gemahlin, keine geringe Arbeitslast, die er aber sich gern gefallen ließ, da ihm die Jahre des Alters die Frische der Jugend nicht genommen haben, da ferner nur auf diesem Wege es möglich zu machen war, eine Zerstreuung der Gäste nach Schluß der Verhandlung zu verhindern; auch werden die alten Räume allerlei Heiteres und Ernstes zu erzählen gewußt haben, was anzuhören auch nicht ohne Bedeutung ist.

Über die Verhandlungen des Tages möchte ich nur erwähnen, daß es mir sehr dankenswert erschienen ist, daß allen, die sich zur Konferenz anmeldeten, der Vortrag des Herrn Rektor Fund, der der Besprechung zu Grunde gelegt werden sollte, frühzeitig und unentgeltlich zugesandt wurde. So konnte jeder sich hinreichend orientieren, um aus dem Korreferat und der Besprechung den vollen Nutzen zu ziehen. Horn.

Bericht über die 13. Versammlung des Provinzialvereins hannoverscher Volksschullehrer in Hildesheim am 5. und 6. Oktober 1887.

Hildesheim, den 4. Oktober 1887.

Um 8 Uhr abends wurde eine Vorversammlung des Provinzialvereins im kleinen Saal der Union abgehalten. Anwesend waren etwa 150 Teilnehmer. Im Namen des Vorstandes machte Smid-Leer Vorschläge betreffend 1. die Reihenfolge der Vorträge, 2. die Leitung der Verhandlungen, 3. die zu wählenden Schriftführer.

Die vorgeschlagene Reihenfolge der vier angemeldeten Vorträge — für den 1. Tag: a. „Sind öffentliche Prüfungen notwendig und wünschenswert?" Hauptlehrer Focken-Emden. b. „Bedeutung und Einrichtung der Fortbildungsschule." Direktor Lachner-Hildesheim. Für den 2. Tag: a. „Junges Dorfteich." Lehrer Janisch-Sorgensen. b. Das Züchtigungsrecht des Lehrers." Lehrer Apel-Breinum. — wird von der Vorversammlung einstimmig gutgeheißen.

Zu Leitern der Verhandlungen werden gewählt zum 1. Vorsitzenden Schulinspektor Backhaus-Osnabrück, zum 2. Hauptlehrer Smid-Leer, zum 3. Lehrer Wenzel-Hildesheim.

Zu Schriftführern werden vorgeschlagen und gewählt Ohlmer, Trapp, Kassebeer und Baumann sämtlich aus Hildesheim.

Hildesheim den 5. Oktober 1887.

Die 1. Hauptversammlung begann um 9 Uhr vormittags im großen Saal der Union. Smid-Leer heißt die Anwesenden (etwa 450) im Namen des Ausschusses willkommen und wünscht, daß die Verhandlungen zum Segen der Volksschule, zur Anregung und Förderung der Lehrer, sowie zur Genugthuung derselben seitens etwa anwesender Schulfreunde gedeihen mögen.

Die Versammlung wurde eröffnet mit dem Gesange: Ach bleib mit deiner Gnade.

Die Vorschläge der Vorversammlung wurden einstimmig angenommen.

Regierungspräsident Schultz begrüßt die Anwesenden etwa folgendermaßen: „Es ist mir eine Ehre, die Versammlung des Provinzialvereins hannoverscher Volksschullehrer im Namen der Staatsregierung, die ihre Wirksamkeit anerkennt, begrüßen zu können. Je extensiver sich das politische Leben eines Staates, je intensiver sich Industrie, Kunst und Wissenschaft entwickeln, desto weniger kann sich die Regierung um das Einzelne kümmern. Diese Lücke auszufüllen, sind die Vereine berufen. Die letzten Jahrzehnte haben eine wahre Hochflut von Vereinen hervorgerufen. Sie sind eben ein Bedürfnis und Zeichen der Zeit. Es hieße, das Kind mit dem Bade ausschütten, wollte man einzelner Auswüchse wegen die Existenz aller Vereine tadeln oder verhindern. Der Staat wälzt sogar einen Teil seiner Arbeit auf sie ab. Wir haben wirtschaftliche und Berufsvereine. Zu den wichtigsten der letzteren gehören die Lehrervereine, die eine große Aufgabe zu erfüllen haben in der Stütze, Fortbildung und Stärkung ihrer Glieder. Der Provinzialverein hannoverscher Volksschullehrer bildet ein wichtiges Glied in der Kette der Lehrervereine. Möge er seiner Aufgabe stets eingedenk und mit seiner Arbeit eine Stütze der Staatsregierung sein!"

Welch freudigen Widerhall diese wohlwollenden, anerkennenden Worte in den Herzen der Anwesenden fanden, bekundete der lebhafte Beifall.

Oberbürgermeister Struckmann bringt den Gruß der städtischen Behörden. Die Geschichte der Entwicklung des Schulwesens zeigt, daß gerade die Städte sich schon früh die geistige Bildung ihrer Jugend haben angelegen sein lassen. Und wenn jetzt auch der Staat die Ausbildung des Schulwesens an sich genommen hat, so nehmen doch die Städte eine hervorragende Stellung in dieser Sache ein. Liegt doch auch die Hebung des Schulwesens in ihrem Interesse, da sie einer gebildeten, tüchtigen Bürgerschaft bedürfen. Manche Verbesserungen der städtischen Schulen haben der Regierung Anregung gegeben. Da sie im allgemeinen mehr Mittel zur Verfügung haben, können die Städte besser als die Landgemeinden für die Schule sorgen. Aus ihrer mehr oder weniger selbständigen Stellung in Schulsachen erwächst ihnen auch die Pflicht zur Förderung des Schulwesens, sollen ihnen ihre Rechte nicht verloren gehen. Gewiß ist noch manches zu bessern, auch in Hildesheim. Wir suchen von dem Lehrerverein zu lernen. „Ich lade Sie ein, unser Schulwesen zu prüfen und zu beurteilen. Es wird ja in ernstem Geist und in sachlicher Weise geschehen. Besonders empfehle ich Ihnen dazu

unsere Fortbildungsschule, für die unsere Regierung, die städtischen Behörden und die Bürger so viel gethan haben, so daß Hildesheims Bedeutung auf diesem Gebiet allerorts anerkannt wird. Und nach gethaner Arbeit geben Sie sich den Vergnügungen, die Ihnen die Lehrer und Bürger unsrer Stadt bieten, mit offenem Sinne hin, widmen Sie unsern Kunstschätzen ihre Aufmerksamkeit, und bewahren Sie, zurückgekehrt in Ihre Heimat, dem ehrwürdigen Hildesheim ein dankbares Andenken." (Beifall.)

Regierungs- und Schulrat Leverkühn teilt mit, daß der Herr Ober-Regierungsrat Dröge durch ein körperliches Leiden am Erscheinen verhindert sei und daß er ihn brieflich aufgefordert habe, seinem innigsten und aufrichtigsten Bedauern darüber Ausdruck zu geben. — Die Königliche Regierung begleitet die Verhandlungen mit ihren besten Wünschen. (Zum Zeichen des Dankes erhebt sich die Versammlung von den Sitzen.)

Der Vorsitzende des Lehrervereins Hildesheim, Lehrer Wenzel, bringt endlich den Gruß des Lokalvereins. In der Erwartung eines freundlichen Entgegenkommens seitens der Regierung, der städtischen Behörden und der Bürgerschaft sei die Einladung vom hiesigen Lehrerverein geschehen. Unsere Hoffnung habe sich glänzend erfüllt, und der Provinzialverein sei mit Sehnsucht erwartet. „Gott segne Ihre Arbeit!"

Herr Hauptlehrer Focken-Emden erhält das Wort zu seinem Vortrag: Sind öffentliche Prüfungen notwendig und wünschenswert? Redner hebt in der Einleitung hervor, daß der Kampf, wenn es heißt, bestehende Schuleinrichtungen auf ihre Brauchbarkeit zu prüfen event. dieselbe zu beseitigen, nicht gescheut werden dürfe. Er habe nicht nur Berechtigung, sondern auch Segen, indem er Ansichten klärt und der Wahrheit Bahn bricht. Eine solche Streitfrage bilden auch die öffentlichen Schulprüfungen. Referent giebt einen Überblick über die Geschichte der Schulprüfungen und einen Bericht über die Handhabung derselben in der Jetztzeit, speciell für seine engere Heimat Ostfriesland. In klarer, überzeugender Rede führt er dann folgende Leitsätze seines Vortrages näher aus:

1. Öffentliche Schulprüfungen sind nicht notwendig, weil
   a) das Ziel der Schularbeit sich ohne dieselben erreichen läßt;
   b) das Haus in anderer Weise ausreichende Einsicht in die Arbeit der Schule gewinnen kann;
   c) in der bestehenden Beaufsichtigung der Schularbeit eine genügende Bürgschaft für die regelmäßige Ausführung derselben vorhanden ist.
2. Öffentliche Schulprüfungen sind nicht wünschenswert, weil sie
   a) nur einen einseitigen Einblick in die Arbeit der Schule gewähren;
   b) unbegründetes und unberechtigtes Urteilen über die Schule veranlassen;
   c) die Oberflächlichkeit des Unterrichts begünstigen;
   d) sowohl Lehrer als Schüler sittlich gefährden.

Zu 1. a) In früheren Zeiten sind Prüfungen wohl nötig gewesen. Sie sollten zeigen, daß der Lehrstoff gedächtnismäßig angeeignet sei. In der Folgezeit (Pestalozzi) dienten sie zur Verbreitung neuer besserer Lehrmethoden. — Heute fordert man vom Unterricht das erziehliche Moment. Dazu ist Vertiefung und allseitige Verarbeitung des Lehrstoffes nötig. Dieselbe wird im Gange des Unterrichts erreicht; öffentliche Prüfungen tragen nichts dazu bei.

Zu 1. b) Die Schule muß mit dem Hause Hand in Hand gehen. Sind die Prüfungen zur Erreichung dieses Zweckes vielleicht notwendig? — Die Be-

teiligung des Publikums an denselben nimmt erfahrungsgemäß stetig ab. Das ist ein Zeichen, daß die Eltern ihre Notwendigkeit nicht anerkennen. Das Haus sieht an den eigenen Kindern, was die Schule arbeitet. Falls die Eltern sich im Hause nicht um die Kinder kümmern, genügt auch die einmalige Anregung durch die Prüfung nicht, das Interesse der Eltern dauernd zu erhalten. Jede gewöhnliche Schulstunde eignet sich dazu viel besser, wie denn auch einige Lehrer „offene Schule" halten. Um den ganzen Schulorganismus zu zeigen, bieten Schulfeste passende Gelegenheit.

Zu 1. c) Früher war eine Aufsicht durch die öffentliche Prüfung über die regelmäßige Ausführung der Schularbeit natürlich. Seitdem aber die Lehrerbildung gebessert ist und Staat und Gemeinde in anderer Weise für genaue Schulaufsicht Sorge getragen haben (Schulrat, Kreisschulinspektor, Lokalschulinspektor, Hauptlehrer, Schulvorstand), ist diese Art der Aufsicht durchaus überflüssig.

Zu 2. a) Viele geben die Richtigkeit obiger Ausführungen zwar zu, halten aber Prüfungen für wünschenswert. Ja, wenn sie den Eltern einen allseitigen Einblick in die Schularbeit gewähren könnten! Wie soll man aber die mühselige, die erziehliche Seite der Arbeit zeigen? Stellenweise bringt die Prüfung nur den Religionsstoff, da ist sie sogar in intellektueller Beziehung einseitig.

Zu 2. b) Trotz dieses unvollständigen, einseitigen Einblicks wird von den Zuhörern nach der Prüfung natürlicherweise ein vollständiges Urteil gefällt. Dasselbe kann nicht gerecht sein, falls nicht anderweitige Aufklärung hinzugefügt wird, und schadet dem Ansehen der Schule.

Zu 2. c) Bei der Prüfung wird nach dem äußern Schein geurteilt, und der pflichtgetreue Lehrer, der nur seine Schüler nicht vorzuführen versteht, muß sich scheel ansehen lassen, während ein vielleicht oberflächlicher Lehrer, der aber seine Arbeit auf die Prüfung zugeschnitten hat, den Beifall der Menge erntet. Durch diesen Gedanken angeregt, kann auch der gewissenhafte Lehrer in Gefahr kommen, nach äußerem Erfolg und Glanz zu haschen, wodurch die intensive Schularbeit schweren Schaden leidet.

Zu 2. d) Darin liegt zugleich eine sittliche Gefährdung für den Charakter des Lehrers. Außerdem hängt an einzelnen Orten von dem Ausfall der Prüfung die Carriere der Lehrer ab. Es liegt auf der Hand, daß hierdurch gar häufig Neid und Zwietracht in die Herzen der Lehrer gesäet wird. — Man sagt wohl, der Gedanke an die nachfolgende Prüfung spornt die Kinder zum Fleiß an. Ein solches Mittel ist als unsittlich zu verwerfen. Denn die Arbeit wird dann nicht um ihrer selbst willen, sondern aus Eitelkeit und Ehrsucht geleistet. So wird durch die Prüfungen gar häufig der Blütenstaub der kindlichen Unschuld von den jungen Seelen abgestreift, und Lob und Tadel — in öffentlicher Prüfung ausgesprochen — kann zum Gift für Kinderherzen werden.

Zum Schluß sagt Redner, man habe wohl vorgeschlagen, den Prüfungen ihren eigentlichen Charakter zu nehmen und sie gewissermaßen in Schulfeste zu verwandeln. Prüfungen aber bedeuten Arbeit und können deshalb nie eigentliche Feste werden. Haben wir doch Weihnachten, Frühlings- und Sommerfeste, nationale Feste, Sedantag, Kaisers Geburtstag. Zudem sind Prüfungen nicht gesetzlich vorgeschrieben. Darum schaffe man diese Überreste aus alter Zeit ihrer Übelstände und Gefahren wegen ab!

Die Versammlung tritt in die Besprechung des Vortrages ein.

Regierungs- und Schulrat Leverkühn teilt mit, daß durch mehrere Re-

gierungsverfügungen Prüfungen zwar gefordert werden, aber ihre Öffentlichkeit freigestellt sei. Persönlich hält er sie für wünschenswert aus folgenden Gründen: Die Eltern schicken ihr Liebstes zur Schule, unterhalten dieselbe, tragen sie mit Wunsch und Gebet, sind durch tausendfache Bande mit ihr verknüpft, sollen sie denn an den geschlossenen Pforten der Schule, wie bei einer Strafanstalt, nur vorbei, nicht hinein gehen dürfen! Hat die Prüfung Gefahren, so sollen wir dieselben nicht scheuen, sondern sie bekämpfen. Sollten sie aber bedenklich werden, so kann man ja an Stelle der Prüfungen „Prüfungsschule" halten, d. h. die Eltern zu bestimmten Stunden einladen, in denen der Lehrer ruhig im Unterricht da fortfährt, wo er stehen geblieben ist. (Altes Hauptseminar in Hannover.) Der Künstler zeigt dem Publikum seine Werke in geöffneter Werkstatt — an Beispielen aus Hildesheim illustriert — und jedermann zeigt herzliche Teilnahme für seine Arbeit; sollte der „Meister der Schule" das nicht auch thun?

Kantor Goßmann-Norden ist für öffentliche Prüfungen, weil sie das Interesse der Eltern für die Schule erregen und Freudentage für die Kinder sind. Es muß dabei aber alles ehrlich zugehen.

Inspektor Backhaus-Osnabrück macht Mitteilungen über die Art der Prüfungen in Osnabrück, hält sie für wünschenswert und möchte nicht davon abgehen. Die Prüfung kann auch die erziehliche Seite der Schularbeit zeigen, wenn sie ohne jegliches Zureiten einen zu Herzen gehenden Stoff vorführt. Gefahren hat sie nur für sittlich schwache Lehrer.

Reallehrer Grau-Stade ist gegen die öffentlichen Prüfungen. Wenn sie nicht vorbereitet werden, kommen Unfälle dabei vor, die einzelne Kinder zu ihrem schweren Schaden in unverantwortlicher Weise bloßstellen und auch deren Eltern nicht angenehm sein können. Stellenweise wird sogar ein Klatsch daraus.

Hauptlehrer Smid-Leer hält Backhaus Ausführungen für zu ideal. Die Prüfung kann nicht die innere Schularbeit, sondern „nur die Summe des im Jahre Gelernten" vorführen, bietet damit allerdings etwas Greifbares und ist darum nicht ganz zu verwerfen. — Da wir noch im Kampf über die Prüfungsfrage stehen, bittet er, darüber nicht abzustimmen.

Inspektor Backhaus-Osnabrück wendet sich gegen Grau. Wollten wir in der Weise auf etwaige Thränen des Kindes Rücksicht nehmen, müßten wir auch Strafen und schlechte Censuren abschaffen. — Die Prüfungsfrage darf nicht bloß vom Standpunkt der Lehrer betrachtet werden. Die Gemeinden, die die Schule unterhalten, haben hier mitzureden.

Grau-Stade stellt klar, daß er nicht die Thränen des Kindes, sondern die sittliche Gefährdung gemeint habe, die in einer öffentlichen Bloßstellung liege. — Die Rechte der Gemeinden zu wahren, sind die Schulvorstände berufen.

Feise-Schellerten spricht als Landlehrer seine Ansicht aus, ist zwar persönlich Freund der Prüfungen, kann sie aber dennoch nicht wünschen, weil eine Beteiligung der Gemeinden fast gar nicht vorhanden ist. Er möchte das hinter der Prüfung stehende „Protokoll" nicht haben.

Prigge-Fallersleben will Prüfungen behalten. Es ist für den Lehrer ein erhebendes und tröstendes Gefühl, die Teilnahme der Gemeinde und die Freude der Kinder in derselben zu sehen. An mehrklassigen Schulen fördern sie die Einsicht der Lehrer in die Arbeit des gesamten Schulorganismus mehr, als die „papierne Übersicht" des Lehrplans. Die Prüfung muß ohne Abrichtung der Kinder mit Rücksicht auf ihre Individualität gehalten werden.

Regierungs- und Schulrat Leverkühn glaubt, die Landgemeinden haben naturgemäß mehr Interesse für Prüfungen als Stadtgemeinden, deren Schulen ja auch von auswärtigen Schülern besucht werden. Er hält den amtlichen Charakter der Prüfungen (Protokoll) nicht für notwendig. Das Bedenken von Grau ist beseitigt, wenn der Lehrer mit pädagogischem Takt nicht Thränen hervorruft, sondern nötigenfalls stillt.

Feise-Schellerten wünscht bei Prüfungen Gemeindebeteiligung, die er durch viele Mühe nie hat bewirken können. Die Gemeinde sagt: Die Aufsicht übt die Regierung und der Pastor, wir vertrauen unserm Lehrer auch so, unsere Kinder erzählen uns ja alles, wir verstehen oft wenig davon 2c. Wie ist das Interesse der Gemeinden anzuregen?

Smid-Leer stellt den Antrag auf Schluß der Debatte und gewährt dem Referenten das Schlußwort.

Focken-Emden bittet um Abstimmung über seine Leitsätze und Zustimmung zu seinen Ausführungen.

Smid-Leer stellt den Gegenantrag, der angenommen wird.

Die Versammlung dankt dem Referenten für seinen klar durchdachten und trefflich ausgeführten Vortrag.

Nach einer halbstündigen Pause erhielt Direktor Lachner-Hildesheim das Wort zu seinem Vortrag: Bedeutung und Einrichtung der Fortbildungsschule.

Demselben lagen folgende Leitsätze zu Grunde:

1. Die Fortbildungsschule hat ihre Wirksamkeit den praktischen Bedürfnissen des Berufslebens anzupassen.

2. Solange neben ihr keine besonderen Berufsschulen bestehen, soll die Fortbildungsschule in den Städten vorzugsweise die zeitgemäße Ausbildung des Handwerks anstreben. In Erfüllung dieser Aufgabe wird sie am richtigsten mit „Handwerkerschule“ zu bezeichnen sein.

3. Auf dem Lande hat sie die Förderung der ländlichen Interessen zu berücksichtigen und ihren Unterricht danach einzurichten.

4. In allen Unterrichtsgegenständen, welche die Eigenart besonderer Berufsklassen zu berücksichtigen haben, wie Zeichenunterricht, Buchführung 2c., soll der Einzelunterricht gepflegt werden.

Folgende Gedanken seien aus dem Vortrage besonders hervorgehoben.

Es herrscht eine große Begriffsverwirrung auf diesem Gebiete. Man redet von allgemeinen, gewerblichen, landwirtschaftlichen, niedern, höhern, Fach-Fortbildungsschulen. Sie alle gliedern sich in zwei Gruppen. 1. Die allgemeinen Fortbildungsschulen dienen allen Erwerbsklassen in gleicher Weise. Sie haben zum Zweck die Befestigung und Fortbildung der Elementarschulkenntnisse und verdanken ihre Existenz dem Umstande, daß die Elementarschule bei den jetzigen hohen Anforderungen nicht alle ihre Schüler auf die geforderte Höhe zu heben vermag. 2. Die Berufsfortbildungsschulen dienen, wie der Name sagt, speciell dem bestimmten Beruf. — In Süddeutschland sind jene in jedem Ort gesetzlich eingeführt, daneben bestehen auch die letzteren. In Preußen sind beide nicht gesetzlich. Sie liegen ganz in den Händen der Kommunen und sind leider, meist aus Sparsamkeitsrücksichten, zu einer Anstalt vereinigt.

Die Fortbildungsschule ist nötig und zwar besonders zur Hebung und Förderung des gewerblichen Mittelstandes. Andere Berufsarten können sich mehr als das Handwerk auf die Volksschule stützen. Das Handwerk hat überdies zu

kämpfen mit der fortgeschrittenen Entwicklung des Verkehrswesens, der Maschinenarbeit, der ganzen Art der Erwerbsverhältnisse überhaupt. Im Mittelalter konnte der Meister auf Arbeit warten, heute muß er sie suchen. Darum hat er nicht die nötige Zeit, seinen Pflichten als Lehr-Meister nachzukommen. — Zur Förderung der allgemeinen Bildung lehrt die Fortbildungsschule Deutsch, Schreiben, Rechnen, Geometrie, speciell dem Berufsleben dient die Buchführung, das Frei- hand- und Fachzeichnen und das Modellieren. Diese Fächer genügen durchaus. Es ist der größte Fehler, wollte man noch etwa die Realien hinzunehmen und so eine Zersplitterung der Kräfte und Vergeudung der kostbaren Zeit herbeiführen. Nicht Vielerlei nebeneinander, sondern das Notwendigste so intensiv als möglich. Die Lehrmethode der Fortbildungsschule kann nicht der Klassen- oder Massenunterricht sein, denn man hat es mit 14—30jährigen Schülern zu thun, die die verschiedenartigste Vorbildung genossen haben und sich darum schwer in Klassen gliedern lassen. Der kürzeste Weg zum Ziel ist der Gruppen- und Einzelunterricht, bei welchem passend ausgearbeitete Lehrhefte, die den Stoff bieten, sowohl Schüler als Lehrer gute Dienste leisten. — Das Geheimnis der Leistungsfähigkeit der Fortbildungsschule liegt in dem unmittelbaren Schülerinteresse. Ist dies erst vorhanden, dann brauchen wir keinen Schulzwang.

Seinen Ausführungen legte Redner die Verhältnisse der Hildesheimer Fortbildungsschule zu Grunde.

In der Debatte hebt Regierungs- und Schulrat Leverkühn hervor, die ländliche Fortbildungsschule sei noch immer ein Schmerzenskind. Die Regierung möchte ihr gern helfen. Er fragt, ob sie Bedürfnis sei, ob die Gemeinden ihren Unterhalt bezahlen wollen und ob die Lehrer bei ihrer sauern Arbeit sie leiten können.

Oberlehrer Breymeyer-Ülzen hält den Schulzwang für nötig, nicht der Lehrlinge, sondern der Meister wegen. Er warnt vor zu hoch gesteckten Zielen.

Smid-Leer wünscht ländliche Fortbildungsschulen; dann bekäme die Volksschule Frieden von ihren Drängern, die ihr allerlei Unmögliches aufhalsen wollen, z. B. Gesetzeskunde, Volkswirtschaftslehre.

Konrektor Garbs-Dannenberg redet den landwirtschaftlichen Bauernschulen das Wort. Der Bauernstand verdiene es seiner hohen Bedeutung wegen, daß man ihn besonders berücksichtige.

Wegen der vorgerückten Zeit wird die Debatte geschlossen.

Hildesheim den 6. Oktober 1887.

Die 2. Hauptversammlung wird um 9 Uhr mit dem Gesange: „Hilf uns, Herr, in allen Dingen" eröffnet.

Lehrer Janisch-Sorgensen hält seinen Vortrag: Der Dorfteich von Friedrich Junge. Redner hält sich eng an das bekannte Werk von Junge und beleuchtet auch die Angriffe, die es erfahren. So sagt, um nur eins hervorzuheben, Seminarlehrer Baade: Nach Mitteilung einer nur geringen Anzahl von Thatsachen geht Junge möglichst bald zur Entwicklung des Gesetzes, vielleicht gar zur Hypothese. — Die Behandlung von Lebensgemeinschaften kann nicht durchgehends das kindliche Interesse für sich haben, denn der Stoff ist nicht nach pädagogischen Grundsätzen ausgewählt. Referent sucht durch Vermittlungsvorschläge die Gegensätze zwischen Lüben und Junge auszugleichen. Seine Ausführungen gipfelten in folgenden Leitsätzen:

1. Die Ergebnisse des Unterrichts in der Naturkunde sind Lebensgesetze, welche für das Kind eine höhere Bedeutung haben, als die bisherige Systematik.

2. Durch die Behandlung nach Lebensgemeinschaften kann das Kind auf Grund eigener Anschauung erkennen, wie die Wesen gleichen Gesetzen unterworfen sind und wie sie sich innerhalb eines übersehbaren Raumes gegenseitig bedingen.

3. Da die Wahl der Lebensgemeinschaften großen Schwierigkeiten unterworfen ist, unterrichtet es sich besser nach Naturbildern.

4. Die Behandlung von Einzelwesen nach Junge'scher Weise bildet das Erkenntnis-, Gemüts- und Willensvermögen des Kindes.

5. Einzelne Wesen werden im Laufe des Jahres hinsichtlich ihrer Entwicklung mehrmals besprochen.

6. Im Sommer tritt die Botanik, im Winter die Zoologie in den Vordergrund unter steter Berücksichtigung der Lebensgemeinschaft oder des Naturbildes.

7. Durch Einzelwesen der Heimat werden ähnliche der Fremde veranschaulicht.

8. Als Anschauungsmittel verdienen lebende Wesen den Vorzug.

9. Für den naturkundlichen Unterricht leisten Exkursionen und Schulgärten gute Dienste.

In der Debatte äußert

Garbe-Hannover, Lübens Methode sei festgegründet und bedürfe keiner Verbesserung; Junge würfele alles durcheinander, dabei käme niemals die nötige Klarheit in der Kinder Köpfe. Er bittet, alles beim Alten zu lassen.

Willenbrock-Eschede hebt einzelne Vorzüge der Junge'schen Unterrichtsweise hervor.

Inspektor Backhaus-Osnabrück führt in längerer Rede aus:

Lübens Methode bedarf einer Verbesserung, weil sie leicht zum Formalismus führt und somit das Interesse der Kinder ertötet. Junge versteht aber in ausgezeichneter Weise das Leben der Naturkörper und ihre Bedeutung im Haushalt der Natur zu beleuchten. Das weckt Interesse. Redner erörtert des weiteren, wie der Naturgeschichtsunterricht in der einklassigen Schule fruchtbringend zu erteilen sei. — Das religiöse Moment ist in zarter Weise zu berühren.

Oberlehrer Breymeyer-Ülzen warnt, allbekannte Sachen noch dazu in großer Zahl zu behandeln, hält auf Grund von biblischen Citaten das religiöse Moment für nötig in der Naturgeschichtsstunde, es soll aber nicht an den Haaren herbeigezogen werden.

Lehrer Palm-Schmarsau wünscht interessante Einzelbehandlungen, die zu Naturbildern, den Jahreszeiten angepaßt, zusammengefügt werden.

Lehrer Ohlmer-Hildesheim giebt Junge den Vorzug, der nicht nur den Verstand, sondern auch das Gemüt bildet.

Regierungs- und Schulrat Leverkühn lobt Junge als einen vorzüglichen originalen Geist, kann aber in seinen Forderungen kein durchschlagendes Prinzip erkennen. Eine gewisse Systematik ist doch nötig, wenn das Gelernte gelegentlich zusammenhängend dargestellt wird. Die Naturgeschichtsstunde darf nicht zur eigentlichen Religionsstunde gemacht werden.

Der beantragte Schluß der Debatte wird angenommen.

Nach einer halbstündigen Pause werden die geschäftlichen Sachen erledigt. —

Eine vom Vorstand vorgeschlagene kleine Verfassungsänderung wird nahezu einstimmig angenommen. Der Vorsitzende berichtet über die Thätigkeit des Rechtsschutzes und erörtert die bedeutsame Stellung unsers Provinzialvereins im Organismus des Landesvereins preußischer Volksschullehrer und weiterhin des deutschen Lehrervereins. „Wir wollen die Volksschule in allen Fragen auf gesetzlichen Boden stellen, wie das in Sachen der Witwenfrage bereits geschehen ist.“ Weiter berichtet er über die Thätigkeit des Vorstandes des Landesvereins, das Dotationsgesetz betreffend. — In Sachen der Küsterfrage ist von Wanner-Hannover und Prinzhorn-Burgdorf eine Denkschrift nebst Bittschrift ausgearbeitet und an den Minister, wie an das Landeskonsistorium und die Einzelkonsistorien abgesandt, auch allseitig wohlwollend aufgenommen. Sollen die niederen Küstergeschäfte vom Lehramt abgelöst werden, so müssen die betreffenden Anträge von den einzelnen Gemeinden geschehen.

Prinzhorn-Burgdorf fordert bei dieser Gelegenheit die Kollegen auf, sich dies zu Nutz zu machen.

Regierungs- und Schulrat Leverkühn hält eine Weiterentwicklung der Schulgesetzgebung für dringend nötig. — Den Küstern unter den Lehrern hat der Minister mehrfach persönliche Zulagen gewährt. Die Küsterfrage bildet zur Zeit Gegenstand amtlicher Verhandlungen, die, soweit abzusehen, sehr wahrscheinlich zur Zufriedenheit der Lehrer ausfallen werden.

Rektor Remme-Bramsche berichtet über den günstigen Stand der Witwenkasse. In 6—8 Jahren werden die Pensionen auf 275 M., in einem zweiten gleichen Zeitraum auf 300 M. erhöht werden können. — Den hohen Behörden wird für ihre umsichtige Arbeit auf diesem Gebiet der Dank durch Erheben von den Sitzen ausgesprochen.

Lehrer Bartels-Hannover macht Mitteilungen über die Ruhelehrerstiftung und fordert auf, dieser segensreichen Einrichtung förderlich zu sein.

Lehrer Drömann-Hildesheim erstattet Bericht über den Stand des Lehrerbrandversicherungsvereins. Die Zahl der Mitglieder beträgt jetzt nahezu 4000. Seit 1882 ist der Verein viermal in der glücklichen Lage gewesen, den Mitgliedern die Jahresbeiträge zu erlassen.

Die allgemeine Abspannung und der Zeitmangel bestimmen die Versammlung, auf den letzten Vortrag zu verzichten.

Dem Referenten, Lehrer Apel-Breinum, wird der Dank für seine Arbeit ausgesprochen.

Die ausscheidenden Mitglieder des Vorstandes, Hauptlehrer Smid-Leer, Konrektor Garbs-Dannenberg, Lehrer Wölber-Stade, werden wiedergewählt.

Zum Vorort der XIV. Provinzialversammlung wird Hannover bestimmt.

Dem geschäftsführenden Vorsitzenden, Hauptlehrer Smid-Leer, bringt die Versammlung ein Hoch für seine energische und umsichtige Leitung.

Regierungs- und Schulrat Leverkühn spricht in herzlichen Worten seine Freude aus über den Geist der Freiheit und des Wohlwollens, der in der Versammlung geherrscht habe.

Der Vorsitzende dankt noch einmal allen, die zum guten Gelingen der Versammlung beigetragen haben und bringt unserm allverehrten Kaiser ein Hoch aus.

Mit dem Liede: „Unsern Ausgang segne Gott“ wird die XIII. Provinzialversammlung hannoverscher Volksschullehrer geschlossen.

Am Morgen des 2. Tages hielt Reallehrer Grau-Stade, Herausgeber des „Monatsblatts für den Zeichenunterricht in der Volksschule", einen mit allseitigem Beifall aufgenommenen Vortrag über „die Beachtung der Winkelgröße beim Zeichnen der Vielecke". Dieselbe ist nötig, denn sie führt ein in das Verständnis des Wesens der Vielecke und bereitet das spätere Zeichnen, besonders das Körperzeichnen, vor. — Die Sektionsversammlung war von 80 Teilnehmern besucht, welche einstimmig die Richtigkeit der Forderungen des Vortragenden anerkannten.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Von der allgemeinen Weltgeschichte von Georg Weber. 2. Aufl. Leipzig, Engelmann, sind weitere Bände erschienen, die hier anzuzeigen und zu besprechen sind. (Vergl. Jahrg. 1886, S. 439 u. 1885, S. 661 dieses Blattes.)

Der achte Band (919 S.) führt die Geschichte des Mittelalters weiter und behandelt zunächst als Fortsetzung das im siebenten Band begonnene Kapitel: Verfall der Lehnsmonarchie und des Pontifikats und Herausbildung ständischer Verfassungen. Als besonders wichtige Abschnitte sind hier hervorzuheben das Konzil von Konstanz, die Hussitenkriege und das Konzil von Basel. Der zweite Teil des Bandes behandelt sodann den Sieg des monarchischen Prinzips über den Feudalismus und den Ausgang des Mittelalters. Ein interessanter Abschnitt dieses Teils ist der über die Jungfrau von Orleans.

Der neunte Band enthält die Geschichte der Völker und Staaten im Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit; von S. 1—392 wird zunächst das oben bezeichnete Thema aus dem 8. Bd.: Sieg des monarchischen Prinzips rc. in der Geschichte des deutschen Reichs und der Reiche im Osten fortgesetzt und zum Schluß dieses ersten Teils ein Bild von dem Kulturleben und Bildungsstand im 14. und 15. Jahrhundert gegeben, in welchem der Abschnitt: die poetische Nationallitteratur in Deutschland hervorzuheben ist. Der zweite Teil des Bandes behandelt das Zeitalter der Entdeckungen (S. 393—926).

Mit dem zehnten Bande (920 S.) treten wir nun in das Zeitalter der Reformation ein. Daß das Studium dieses Bandes in unserer Zeit, in welcher von ultramontaner Seite Luther und das Werk der Reformation aufs neue wissentlich falsch dargestellt werden, von größter Bedeutung ist, darf kaum bemerkt werden. — Die vielfachen Vorzüge von Webers Weltgeschichte haben wir bereits früher wiederholt aufgezählt. Die Hervorhebung der wichtigeren und der Ergänzungsabschnitte durch dreierlei Typen, die Inhaltsangabe der kleineren Abschnitte am Rand, die Charakterisierung der einzelnen Perioden durch Überschriften, wie sie oben angegeben wurden; der gefällige Stil, die gute Ausstattung, die Sauberkeit von Druckfehlern rc. mögen auch hier wieder zur Empfehlung des Werkes genannt werden. Empfehlende Erwähnung verdient auch noch, daß im zehnten Bande unter der Überschrift „Stimmen der Zeitgenossen" eine Menge kl. Schriften genannt und inhaltlich skizziert werden, welche zur Unterstützung der Sache Luthers erschienen, die aber in dieser Ausdehnung in anderen historischen Werken nicht herangezogen werden.

P. D.

Zur Recension eingegangene Bücher.

Rösch, Die brauchbarsten Kapitel der deutschen Grammatik. Ad. Beer, Wunsiedel. 0,40 M.

Engelien u. Fechner, Deutsches Lesebuch. 1. Tl. 50. Aufl. 2. Tl. 40. Aufl. Berlin, W. Schultze.

Herbst, Encyklopädie der neueren Geschichte. 28.—34. Lieferg. à 1 M. Gotha, F. A. Perthes.

Dietrich, Rechenbuch. 3. Heft. Fulda, G. Nehrkorn.

Pache, Neue Fibel. 6. Aufl. Straßburg, R. Schultz u. Comp. 0,40 M.

Römpler, Handbuch für Lehrer z. unterrichtlich. Behandlung bibl. Geschichte. II. Abt. 4. Aufl. 2,75 M. Plauen im V., F. E. Neupert.

Kießling u. Pfalz, Method. Handbuch f. d. Unterricht in d. Naturgeschichte. 4. u. 5. Kursus. 4,50 M. Braunschweig, Bruhns Verlag.

Zehrfeld, Drei Motetten. à 0,80 M. Delitzsch, Reinhold Pabst.

Fischer, Dreistimmige Festlieder. 0,25 M. Ebd.

Zehrfeld, Festklänge. 0,40 M. Ebd.

Schmidt u. Schillmann, Neues Berliner Lesebuch. 1. Tl. 0,55 M. 2. Tl. 0,65 M. 3. Tl. 0,90 M. 4. Tl. 1,00 M. 5. Tl. 1,20 M. Berlin, W. J. Klinkhardt.

Zur Nachricht vom Herausgeber.

1. Ich habe den geehrten Mitarbeitern und Lesern mitzuteilen, daß ich seit Mitte Oktober nicht mehr in Gerresheim, sondern in Ronsdorf (Kreis Lennep) wohne. Die Verheiratung meiner ältesten Tochter Anna mit dem Herrn Kaufmann J. S. Carnap in Ronsdorf bewog mich, mit der noch bei mir weilenden jüngsten Tochter Christine ebenfalls dorthin zu ziehen. (R. ist die erste Station an der Eisenbahn von Ober-Barmen nach Lennep.) So hat es sich gefügt, daß ich wieder in die Nähe der Stätten meiner früheren amtlichen Wirksamkeit gekommen bin. Meine erste öffentliche Schulstelle — nach einer $3^1/_2$jährigen Thätigkeit an dem Zahnschen Erziehungsinstitut auf Fild bei Mörs — war an der einklassigen Landschule zu Heidt in der Bürgermeisterei Ronsdorf, von wo ich dann im folgenden Jahre (1849) als Hauptlehrer an die Schule zu Wupperfeld in Barmen berufen wurde. — An die Schule zu Heidt knüpft sich für uns bergische Lehrer auch eine historische Erinnerung: sie ist die Geburtsstätte des bekannten Rechenmeisters und Gründers der ersten berg. Lehrerkonferenz Daniel Schürmann (geb. 1752); sein Vater war dort Lehrer. (Vgl. Ev. Schulbl. 1887. Nr. 4.)

2. Es thut mir sehr leid, daß die Fortsetzung der begonnenen Aufsätze über die Ethik noch nicht hat erscheinen können. Meine Gesundheitsumstände wollten die Fortführung dieser Arbeit nicht leiden. Hoffentlich kann ich dieselbe aber bald wieder aufnehmen.

Ronsdorf, im Nov. 1887. **F. W. Dörpfeld.**

Evangelisches Schulblatt.

Februar 1888.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Bekämpfung der Trunksucht durch die Volksschule.

Ist die Volksschule Erziehungsanstalt, hat sie nicht bloß die Aufgabe, die Jugend der unteren Volksschichten mit den nötigen Kenntnissen und Fertigkeiten für ihre spätere äußere Existenz auszurüsten, sondern daneben oder vielmehr darüber hinaus die weit höhere, in ihren Zöglingen die Bildung eines religiös-sittlichen Charakters anzubahnen, so hat sie auch die Verpflichtung, auf den Umgang und die Erfahrungen derselben außerhalb der Schule zu achten; alles, was diese zufälligen Bildungsfaktoren dem werdenden Charakter Günstiges zuführen, hat sie als wertvolles Material mit in den Bau desselben hineinzuarbeiten, alle Einflüsse aber, die jetzt oder später das Gelingen dieses Baues stören könnten, abzuweisen, zu bekämpfen. Zu den schädlichsten Erfahrungen, die das Kind im Volksleben der Gegenwart macht, gehört die, daß es wahrnimmt, wie seine Umgebung fast ohne Ausnahme Freude und Befriedigung vorzugsweise in sinnlichen Genüssen sucht. Wenn man bedenkt, daß ein Kind überhaupt noch in der Sinnenwelt lebt und andere Freuden als sinnliche, wenige kennt, so wird einem Erzieher die Gefahr um so größer erscheinen, die der christlichen Charakterbildung von seiten der Genußsucht droht. Denn darin muß sich doch schließlich der sittliche Charakter zeigen, daß der Geist das Fleisch und seine Lüste überwunden hat.

Daß die Mäßigkeit in Befriedigung sinnlicher Bedürfnisse eine wesentliche Seite des christlichen Charakters ist, wird in der heiligen Schrift allenthalben bezeugt. „Enthaltet euch von fleischlichen Lüsten, welche wider die Seele streiten“, sagt der Apostel. „Sauft euch nicht voll Weines, daraus ein unordentliches Wesen folgt“, werden die Epheser ermahnt. Zu den Eigenschaften eines Bischofs zählt Paulus besonders die, daß er nicht ein Weinsäufer sei. Wenn Petrus den Menschen nach dem Willen Gottes in Gegensatz stellt zu den Heiden, so rechnet er zu dem heidnischen Wesen ganz besonders neben der Unzucht: Trunkenheit, Fresserei, Sauferei.

Diese und zahlreiche andre Schriftstellen stehen in engster Wechselbeziehung zur christlichen Auffassung des Leibes als des Tempels Gottes, in dem der heilige Geist wohnen soll, in dessen Dienst sich der Leib mit allen Gliedern zu stellen

habe. Durch Unmäßigkeit aber, namentlich auch im Genuß geistiger Getränke, verliert der Geist die Herrschaft über den Leib; der Leib, der ein Diener des Geistes sein soll, wird durch seine Überladung dem schwachen Geiste ein lästiger Gebieter; die Seele wird untüchtig schon zu den Überlegungen und Willensäußerungen, die das gemeine praktische Leben fordert, wie viel mehr zum Ernste der Heiligung, zur Bildung eines religiös-sittlichen Charakters. In Wahrheit also streiten die fleischlichen Lüste wider die Seele und verursachen ein unordentliches Wesen.

Wenn so die Schrift die Mäßigkeit im Genusse der Speisen und Getränke als zum christlichen Charakterbilde durchaus gehörig hinstellt, so ist sie doch entfernt von der Rigorosität extremer Temperenzler, die, das Kind mit dem Bade ausschüttend, den Genuß geistiger Getränke schlechthin verbieten. Auch der Wein gehört ihr zu den Gaben Gottes, die des Menschen Herz erfreuen. Dem entsprechend berichtet Dr. Luther auf seiner letzten Reise seiner Käthe von Halle aus, daß er mit den Freunden bei gutem Torgauischen Bier und Rheinwein sich tröste, bis die Saale auszürnen wolle und die Weiterreise gestatte. Aber wie weit ist dieser erlaubte Gebrauch entfernt von jener frivolen Ansicht, die heutzutage in nahezu allen Kreisen herrscht, wonach der kein braver Mann sei, der niemals einen Rausch gehabt, und die unmäßiges Trinken unter Umständen für eine Ehrenpflicht hält. Freilich den Unglücklichen verurteilt jeder, der im Schnapsglase Vergessen seiner elenden Lage sucht und Weib und Kind hungern läßt, um seiner Lust nach dem Feuerwasser zu frönen.

Aber ist ein solcher mehr zu verdammen als der reiche Schlemmer, dem Gott die Mittel zu einer umfassenden Wirksamkeit im Leben verlieh, und der sie gebraucht, um alle Tage herrlich und in Freuden zu leben, freilich in jener klugen Vorsicht, die das Dekorum des gebildeten Mannes wahrt und mit ärztlichem Beirat die nötigen Mittel anwendet, um die zerstörenden Wirkungen des Genußlebens möglichst zu paralysieren und der Lust desto länger frönen zu können? Man wird bei einem solchen freilich nicht von Trunksucht reden, man nennt ihn höchstens einen Lebemann, aber ist sein Leben höher anzuschlagen als das jenes Armen, dem der Schnapsteufel im Graben der Landstraße ein feuchtes Grab bereitet?

Das ist wohl festzuhalten bei Bekämpfung auch der Trunksucht, daß die Besserung von oben anfangen muß wie bei allen Mißerscheinungen des öffentlichen und privaten Lebens. Was anders hat denn den Klassenhaß in der heutigen Gesellschaft auf seine jetzige Höhe geführt als vorzugsweise die Thatsache, daß der Arbeiter, dessen Thätigkeit sich auf den Erwerb des nötigsten Lebensunterhaltes beschränken muß, wahrnimmt, wie besser situierte Leute ihre reichlicheren Mittel so vielfach in erster Linie zur Befriedigung derselben sinnlichen Lüste anwenden, bezüglich deren ihm Enthaltsamkeit gepredigt wird, ihm, der doch bei seiner dürftigen

Bildung andere als sinnliche Genüsse viel weniger kennt und schätzen kann als der Gebildete? Wie soll ihm der Verzicht auf den liebgewordenen Sinnenreiz zugemutet werden, solange er weiß, daß Höhergestellte sich dem gleichen, wenn auch verfeinerten Genusse im Übermaße hingeben? Es muß eben die laxe Beurteilung, deren sich diese Sünden gleich denen der Unkeuschheit zu erfreuen haben, aufhören, das Ding beim rechten Namen genannt werden und der gebührenden Verachtung begegnen, auch an den Leuten, deren günstige Lebensverhältnisse die Folgen des Genußlebens nicht so kraß hervortreten lassen, als es bei schlechterer Ernährung und größerer Anstrengung des Körpers der Fall ist.

Das ist auch das Erste, was die Schule thun muß, soll sie die heranwachsende Jugend vor dem Laster der Trunksucht bewahren helfen. Sie muß die Tugend der Mäßigkeit als eine höchst wesentliche Seite des christlichen Charakters hinstellen und alle Unmäßigkeit als etwas den Menschen Erniedrigendes, sein besseres Selbst Schädigendes, als etwas, das ihn von Gott scheidet, brandmarken. Das ist um so nötiger, als auch der Jugend schon leider von manchen Seiten diese Sünde als etwas Lustiges, Spaßhaftes, ja auch als etwas Erstrebenswertes vorgeführt wird. Natürlich bezieht sich dies auf das vorgerücktere Knabenalter, und die höheren Schulen werden am meisten Veranlassung haben, hier vorbeugend und den jugendlichen Unverstand bekämpfend einzugreifen. Ist es doch allbekannt, wie viel Not es Eltern und Lehrern macht, die werdenden Jünglinge von Kneipereien zurückzuhalten, wie die Sucht nach dieser Art von Vergnügungen einer Seuche gleicht, die im Finstern schleichet.

Aber leider sind auch die letzten Jahrgänge der Volksschüler nicht ungefährdet in dieser Beziehung. Leichtsinn der Verwandten und Bekannten gewährt ihnen häufig Zutritt zu Orten, wo die Lust vorzugsweise aus den Gläsern läuft. Unverstand und sträfliche Gutmütigkeit, die besser Böswilligkeit heißen sollte, nötigt sie früh zur Teilnahme am Trinken: — was wunder, wenn auch in ihnen sich unbewußt die Ansicht bildet: Ohne Trinken kein Vergnügen! Ist es doch dem Referenten passiert, daß bei Gelegenheit eines Schulspazierganges einige Schüler kurz vor Antritt desselben noch in ein nahes Wirtshaus gelaufen waren und Bier getrunken hatten, damit ihnen dieser ihrer Meinung nach wesentlichste Teil des Vergnügens später nicht durch die Aufsicht des Lehrers verkümmert werde.

Da kommt die Schule leider oft zu spät mit ihren Idealen, sie vermögen den stumpf gewordenen Sinn nicht mehr zu begeistern; das Leben, das aus Gott ist, kommt dem früh erstarkten natürlichen Menschen sehr unnatürlich, fremdartig, ja abschreckend vor. Er lernt das Vorgeführte mit dem Kopfe, gestattet ihm aber keinen Einfluß mehr auf den Willen, lernt eben für die Schule, aber nicht fürs Leben.

Was soll nun die Schule thun? Gottlob, noch bleibt ihrer Einwirkung manches junge Herz offen. Nicht alle Kinder werden von seiten des Hauses so

unbehütet gelassen, nicht alle jugendlichen Seelen öffnen sich willig den Einflüssen einer verderbten Umgebung; manches Kindesgemüt empfängt ja schon daheim die schrecklichsten Eindrücke von den Folgen der Trunksucht und holt sich für sein ganzes Leben den Abscheu vor diesem Laster, und bei denen das Gegenteil der Fall ist, die bedürfen eben doppelt sorgfältiger, seelsorgerischer Behandlung, doppelter Anstrengung, zu retten, was zu retten ist. Bei der großen Mehrzahl der Volksschüler wird es sich ja noch nicht um direkte Heilung der Lust am Trinken, sondern um vorbeugende Maßregeln handeln, damit die spätere Versuchung den jungen Menschen nicht ungewappnet finde.

Da der Gedankenkreis es vorzugsweise ist, dem die Entschließungen des Willens entspringen, hingegen die direkten Einwirkungen aufs Gemüt nur dann in dieser Beziehung Erfolg haben, wenn die betreffenden Gedankenkreise zugleich mit umgebildet werden, so hat auch bei der Bekämpfung der Trunksucht der Unterricht den ersten Platz unter den zu ergreifenden Maßregeln. Der Religionsunterricht, der ja überhaupt das christlich-sittliche Ideal in dem Schüler am vollendetsten zu erzeugen vermag, ist auch hier zunächst anzusprechen. Die Hauptarbeit wird ja dem kirchlichen Katechumenenunterricht zufallen, weil dieser vorzugsweise die Überleitung der heranwachsenden Jugend aus dem Zwange der Schule zur christlichen Selbständigkeit besorgt, aber auch dem Volksschullehrer wird es bei seinem Bibel- und sonstigen Religionsunterrichte nicht an Veranlassung fehlen, die Tugend der Mäßigkeit als hohes Ziel des Strebens, als Wohlgefallen erweckende Eigenschaft vor Gott und den Menschen dem Schüler vorzuführen und die Häßlichkeit des Gegenteils ihm in helle Beleuchtung zu rücken. Wenn beim fünften Gebot die Sünden wider den eigenen Leib besprochen werden, wenn gezeigt wird, wie bei Mord und Totschlag, bei Zank und Streit, bei den Sünden der Unzucht, bei Verarmung und schlechter Kinderzucht die Ursache häufig Trunkenheit ist, wie die Trunksucht zum Faulenzen, zu unflätigen Reden, zum Verlust des guten Rufes und des Zutrauens seitens anderer, zur allgemeinen moralischen Verlumptheit, zur Schwächung von Körper und Geist führt, so wird dem Schüler ein Abscheu gegen dieses Laster erwachsen. Wenn auf der andern Seite Mäßigkeit als Quelle des Wohlstandes, der Achtung von seiten der Mitmenschen, als Grundlage eines kräftigen Körpers und gesunden Geistes in anschaulicher Weise den Schülern erkennbar wird, so werden sie mit Wohlgefallen diese anziehenden Bilder betrachten und darauf bezügliche Entschlüsse werden sich in ihnen regen. Bei der Lektüre epistolischer und anderer lehrhaften Bibelabschnitte wird man auf Stellen genug stoßen, die Gelegenheit darbieten, die Mäßigkeit zu empfehlen. Wie ein Held erscheint der Apostel neben den Knechten der Sinnlichkeit, wenn er von sich sagen kann: Ich habe es alles Macht, aber es frommt nicht alles! — Ich bezähme meinen Leib und betäube ihn! Ist es nicht, als wenn man den alten Dichter hört: Wer sieht den Löwen, wer sieht den Riesen, wer überwindet jenen

und diesen? Das ist, der sich selbst bezwingt. Damit sind wir schon beim deutschen Lesebuche angekommen; wohl jedes bietet Erzählungen und Sprichwörter dar, deren Behandlung den deutschen Unterricht zu einem Mithelfer bei dem Kampfe gegen die Trunksucht macht.*) Ebenso bietet der Geschichtsunterricht Waffen genug zum Angriffe auf diesen Feind dar. Wenn auch Xenophons Cyrus, der am medischen Hofe die Trunksucht als den Menschen entwürdigend verachten lernte, dem Volksschüler ferner liegt oder auch der macedonische Heldenjüngling, der in der Trunkenheit seinen besten Freund tötete und sich durch Ausschweifungen ein frühes Grab bereitete, so wird man doch keinem Knaben das anziehende Bild unsrer heldenfesten Ahnen vorenthalten wollen, in welchem fast als einziger entstellender Zug die Neigung zu Trunk und Spiel mit allen verderblichen Folgen erscheint. Und wenn man auch Bedenken tragen möchte, den Kindern wörtlich mitzuteilen, was der große Friedrich auf ein Gesuch um die Erlaubnis zur Anlage einer Rumfabrik antwortete, nämlich: Ich will den Teufel thun; ich wollte, daß es das garstige, giftige Zeug gar nicht gäbe! —, so wird man sie um so lieber auf die ehrwürdige Gestalt des Kaisers Wilhelm hinweisen, der sicher nicht in fast ungeschwächter Kraft sein sagenhaftes Alter erreicht haben würde, hätte er nicht der Mäßigkeit in mehr als gewöhnlicher Weise gehuldigt. Nicht zu vergessen den Kurprinzen Friedrich Wilhelm, der als lustiger Student schon vor Augen hatte, was er seiner Ehre, seinen Eltern und seinem Vaterlande schuldig sei. Doch es seien der geschichtlichen Beispiele genug. —

Das benachbarte geographische Gebiet zeigt dem Schüler das Aussterben der ihn meist hochinteressierenden Rothäute in Nordamerika besonders als Folge des Branntweingenusses. Die Freude an den neugewonnenen schwarzen Landsleuten in Afrika wird ihm getrübt durch die Mitteilung, daß der Branntweinhandel häufig den Ruin ganzer Völkerstämme in jenen und anderen Gegenden herbeiführt. Der Lehrer verfehle nicht, hierbei die Versündigung der sogenannten Kulturvölker an den Naturkindern in scharfe Beleuchtung zu stellen und das sittliche Urteil der Schüler in entschiedener Weise herauszufordern.

Der naturkundliche Unterricht bietet Veranlassung, bei der Frage nach der Verwertung des Getreides und der Kartoffel besonders auf die gefährlichen Eigenschaften des Branntweins einzugehen und ihn seines falschen Ruhmes als Kräftigungs- und Arzneimittel zu entkleiden. Man wird sich die Gelegenheit nicht entgehen lassen, darauf hinzuweisen, wie man die Spirituosen durch weniger schädliche Reizmittel ersetzt hat, wie man in der Armee den Soldaten Kaffee dafür bietet, wie einsichtige Menschenfreunde Vereine gegen die Trunksucht gegründet, wie sie Kaffeeschenken eingerichtet haben, so daß dem Schüler die allgemeine Verurteilung des häufigen Bier- und Branntweingenusses von seiten aller

*) Vgl. Hebel: der Wegweiser, der am Wege zur Armut steht.

wahrhaft Gebildeten bekannt wird. Auch abgesehen von seinem besonderen Inhalte wird jeder Unterricht schon dann der Genußsucht entgegenwirken, wenn er die Geistesthätigkeit vermehrt und höhere Interessen im Schüler erweckt, so daß derselbe ohne Nachdenken und geistige Beschäftigung nicht mehr leben mag. Als besonders fähig, das Interesse der Schüler auch nach der Schulzeit noch zu beschäftigen, werden sich diejenigen Unterrichtsfächer erweisen, die einen Beitrag zur ästhetischen Bildung zu liefern imstande sind. Der Lehrer, welcher in dem Schüler Geschmack an schöner Litteratur, am Gesang, an Darstellung schöner Formen durch Zeichnen, an fröhlicher Leibesübung erweckt, giebt ihm ebensoviele Mittel, sich später in seinen Freistunden Erholung edler Art zu schaffen, und bewahrt ihn dadurch vor der öden Langeweile, die viele Menschen zum Trinken hinführt.

Freilich die rechte Einsicht und auch das lebendige Gefühl für das Gute sind noch nicht das rechte Handeln, und vollendet wird die Willensbildung nur durch Übung im einsichtsvollen Thun. Aber so weit läßt sich die Volksschulerziehung nicht ausdehnen, daß sie dem heranwachsenden jungen Menschen nun auch reichlich Gelegenheit bieten könnte, die gewonnene Einsicht handelnd zu verwerten. Doch bieten sich auch innerhalb des engen Rahmens ihrer Wirksamkeit je und dann Gelegenheiten, ihre Schüler in der Selbstüberwindung zu üben, sei es bei der ungestümen Neigung zu unmäßigem Trinken in heißer Sommerzeit in der Klasse, sei es auf dem Turnplatz, oder auf dem Spaziergange. Immer halte der Lehrer darauf, den Genuß auch des Wassers und sonstiger harmlosen Getränke auf das vernünftige Maß zu reduzieren, zeige, wie es der Würde des Menschen entspreche, sich Entbehrungen auch empfindlicher Art aus höheren Rücksichten aufzuerlegen, und gewöhne die Jugend, die ja gern Mut und Kraft irgendwie zeigen will, dies in der Weise zu thun, daß sie ein gewisses Maß von Körperanstrengung und Entbehrung ertragen kann, ohne sofort als Belohnung vermehrten sinnlichen Genuß zu fordern, wie es leider die Praxis unsrer Turn- und anderen Vereine nicht immer ist. Recht geleitete Schulfeste machen den Schüler praktisch mit der Art und Weise bekannt, sich Vergnügen auch ohne Übermaß im Essen und Trinken zu verschaffen, sei es durch Spaziergang, durch Turnen, durch Gesanges- und Redeübungen oder durch muntere Spiele.

Neben diesen Förderungsmitteln der Mäßigkeit sind aber auch die Zuchtmittel zur Verhinderung des Gegenteils: Aufsicht, Verbot, Warnung, erforderlichenfalls Strafe nicht hintenan zu setzen. Wo sich dem Lehrer irgendwie Gelegenheit bietet, suche er seinen Einfluß dahin geltend zu machen, daß Kindern der Zutritt zu den Stätten öffentlicher Lustbarkeiten verboten werde, und wenn sich in falscher Liberalität die Organe der öffentlichen Aufsicht nicht willig dazu finden lassen, suche er wenigstens den Kindern gegenüber seine persönliche Stellung zu ihnen durch Ermahnung und Warnung auszunutzen, wenngleich ihm das — dem oft entgegenstehenden Einfluß der Eltern gegenüber — schwer werden

wird. Er bekümmere sich ferner darum, wenn Schüler auf der Straße sich um Betrunkene sammeln, ihnen lachend und lärmend folgen, und treibe ihnen, wenn sonst nichts hilft, den Mutwillen mit scharfen Schlägen aus, damit sie wenigstens so empfinden, daß es um den Zustand der Trunkenheit etwas Trauriges, Beklagenswertes, nicht etwas Lustiges ist. Sollte er aber gar in Erfahrung bringen, daß Schüler schon selbst dem Genusse geistiger Getränke frönen, was bei unsrer frühreifen Jugend nicht zu den Unmöglichkeiten gehört, so suche er mit allen ihm irgendwie zu Gebote stehenden Mitteln, durch Belehrung, Ermahnung, Gebet und Fürbitte, durch Drohung und Strafe die Unglücklichen noch zu retten.

Findet es der Lehrer angezeigt, so mag er auch durch direkten Verkehr auf die Eltern einzuwirken suchen, von denen er fürchtet, daß sie ihre Kinder in absichtlicher oder fahrlässiger Weise den Versuchungen zur Trunksucht aussetzen. Leider fehlt ja der Volksschule das wirksame Mittel der Ausschließung solcher Schüler, die sich ihren Anordnungen nicht fügen; daher wird ihre Kontrolle des häuslichen Verhaltens der Kinder nie den Erfolg haben, wie ihn die entsprechenden Maßnahmen höherer Schulen zu haben pflegen. Aber sie thue, was sie kann, und werde in ihren Bemühungen nicht matt, wenn sie auch vergeblich erscheinen. Manches Samenkorn liegt lange wie tot, geht aber noch auf, wenn man es nicht mehr erwartete.

Die Hauptsache bei Erstrebung auch der Tugend der Mäßigkeit wird wie beim Aufbau des gesamten christlichen Charakters immer die sein, daß die Schule durch ihren Unterricht und ihr gesamtes Leben die Vorstellungswelt des Schülers möglichst in ihre Gewalt bringe. Gelingt es ihr nicht, bei der Bildung des Gedankenkreises die dirigierende Macht zu sein, so werden einzelne Mittelchen, die besonders aus der Schulzucht stammen, zur inneren Veredlung wenig wirken. Die Konzentration des gesamten Unterrichts um die Gesinnungsstoffe muß es leisten, daß die sittlichen Idealvorstellungen die Herrschaft führen im ganzen Gedankenkreise, das vielseitige Interesse, das der Unterricht erzeugt, muß dem Schüler Lust erregen, auch Mittel und Wege an die Hand geben zu edler Erholung im Naturgenuß, in guter Lektüre, in traulichem Familien- und Freundesverkehr, in regem Fortbildungsstreben, in frischen und harmlosen Spielen, so daß er nicht in die Lage kommt, wegen geistiger Armut und Trägheit lediglich im Trinken ein verderbliches Vergnügen zu suchen. Das gesunde Urteil, das ein rechter Unterricht erzeugt, der durch ihn erstarkte Wille wird den jungen Menschen verständig und mutig machen, den Verführungen roher Kameraden zu widerstehen. Der fromme, reine Sinn, den der sittlich-religiöse Geist erzeugt, der im ganzen Schulleben waltet, wird ihn seinen Wandel führen lassen als vor Gottes Angesicht. Der stille Umgang mit Gott, den er im Gebetsleben der Schule gelernt, wird ihn jeden Tag sich reinigen lassen von etwaigen Spuren,

die eine unreine Umgebung in ihm zurückgelassen, und ihn mit neuem Eifer in der Heiligungsarbeit erfüllen. Also in der rechten Gestaltung des gesamten Schullebens, namentlich aber des Unterrichts, haben wir das Hauptmittel der Volksschule zur Versittlichung der Jugend, auch zur Bekämpfung der Trunksucht.

Soest. Handke.

Die Trunksucht und ihre Bekämpfung.

Trunksucht und Schule, was haben die miteinander zu schaffen? so dürfte mancher Leser verwundert fragen. Ich denke jedoch, und hoffentlich wird auch der Leser sich davon überzeugen, daß diese Frage die Schule so viel angeht, daß sie schon längst hätte Stellung zu derselben nehmen sollen. Sie würde auch wahrscheinlich diese Frage gerade so viel erörtert haben wie die Kirche, wenn sie nicht ihre „Leidensgeschichte" hätte, die sie daran gehindert hat, und andrerseits dürfte sie um so eher aus diesem Leidenszustande herauskommen, je fleißiger sie sich an der socialen Mitarbeit beteiligt. Das Inwiefern kann ich hier nicht weiter darlegen. Wer Aufschluß darüber wünscht, dem sei ein gerade nach dieser Seite hin sorgfältiges Studium der Dörpfeldschen „Leidensgeschichte der Volksschule" und des „Neuen Beitrages" zu derselben angelegentlich empfohlen. Der Loccumer Abt Uhlhorn sagt in seiner vielgepriesenen Schrift: „Der Katholicismus und der Protestantismus gegenüber der socialen Frage", die Zukunft unserer protestantischen Kirche werde davon abhängen, was sie zur Lösung der socialen Frage beitrage. Sollte von der Schule nicht ein Ähnliches gelten? Ist sie es doch, welche, mehr wohl noch als Staat und Kirche, auf die Zukunft gerichtet ist. Hat die Kirche den socialen Krankheiten gegenüber eine mehr therapeutische Aufgabe — wenigstens sucht sie sich im wesentlichen auf Heilung der socialen Krankheiten zu beschränken —, so liegt es im Wesen der Schule, die Diätetik und Prophylaxis, wie der Mediziner sich ausdrückt, in erster Linie ins Auge zu fassen. Welche Bedeutung letztere hat, braucht wohl nicht mehr gesagt zu werden. Im andern Falle mag man bei der modernen medizinischen Wissenschaft anfragen.

Eine der gefährlichsten socialen Krankheiten ist nun eben die Trunksucht; eine sociale Krankheit, die in der Regel noch viele andere im Gefolge hat. Die Schule, und auch ein Schulblatt, sollte darum nicht gleichgültig an ihr vorüber gehen. Jedes Mittel, das zu ihrer Heilung vorgeschlagen wird, sollte auch sie sorgfältig beachten, wie ernstlich prüfen. Nach dem bekannten Sprichwort geht Probieren zwar über Studieren, allein unser Volksorganismus ist zu edel, um als Versuchsfeld für nicht allseitig durchdachte sociale Heiltheorien zu dienen, und die Zeit ist zu kostbar, als daß wir sie mit Anwendung unzulänglicher Mittel verstreichen

lassen sollten, u. a. mit Mitteln, welche nicht das Grundübel, sondern nur die zur Erscheinung kommenden Krankheitssymptome beseitigen wollen.

Mit der Frage der Bekämpfung der Trunksucht haben bislang sich in hervorragender Weise der „Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke“ und verschiedene kirchliche Kreise, wie insbesondere der „Verein für innere Mission“, beschäftigt. Auch hat die Tagespresse der Frage wiederholt, und zwar meistens im Sinne des erstgenannten Vereins, ihre Aufmerksamkeit zugewandt. Um das Nachdenken über den Gegenstand auch in Lehrerkreisen anzuregen, nicht aber um die erwähnten Bestrebungen zu bekämpfen, will ich ein paar Einwürfe gegen einige wiederholt gemachten Vorschläge erheben, um damit zugleich die Aufmerksamkeit auf ein meines Erachtens viel zu wenig gewürdigtes Mittel zu lenken; auf ein Mittel, dessen Heilkraft socialen Schäden gegenüber seit Mosis Zeiten (2 Mos. 18, 13 ff.) wiederholt angepriesen, aber auch wiederholt erprobt worden ist.

Von seiten der Kirche — oder streng genommen von seiten der Geistlichen, da in den Kirchenblättern wie in den öffentlichen Versammlungen des Vereins für innere Mission sich meistens nur geistliche Stimmen vernehmen lassen — wird nun zunächst verlangt, daß man durch „Bitten und Ermahnen“ den Kampf aufnehme.

Daß das Gebet auch in diesem Punkte viel vermag, wenn es ernstlich ist, d. h. wenn es der Ausdruck der innersten Gesinnung ist und somit das „Ziel“ unseres Wollens und Strebens bezeichnet, wer wollte das leugnen? Nur dürfen wir nicht vergessen, daß es heißt: „Bete und a r b e i t e!“

Zuoberst soll die seelsorgerische Arbeit des „Ermahnens“ folgen. Wir verachten auch dieses Mittel nicht. Aber wer soll „ermahnen“? Die Angehörigen und Freunde? Gewiß; die haben es seit jeher aber schon immer gethan, wenn — sie selber die Trunksucht als Laster verabscheut haben. Aber wenn auch selbst die treueste geliebte Gattin den ernüchterten Ehemann am folgenden Morgen zur bittersten, aufrichtigsten Reue geführt hat, wie lange pflegt es dann in den meisten Fällen zu dauern, bis Gelegenheit wieder Schnaps-Diebe macht? Selbst Lienhard, der „herzensgute Mann“, den es „allemal, wenn das am Abend geschehen war, am Morgen reute“; dem es „ans Herz ging, wenn er Gertrud und seine Kinder Brot mangeln sah, daß er zitterte, weinte, seine Augen niederschlug und seine Thränen verbarg“; der keineswegs ein T r u n k s ü c h t i g e r war; der „die beste Frau im Dorfe“ hatte und sie und ihre Kinder herzlich liebte: der „konnte den Wein nicht meiden“ und ließ sich „oft beim Trunk noch zum Spiel verführen und sich so des Lohnes seines Schweißes berauben“. Und die Thränen und rührendsten Vorstellungen dieser besten Frau reichten nicht hin, um ihn aus den Versucherkrallen der „abgefeimten Burschen“ zu befreien. (Pestalozzi, Lienhard und Gertrud. Erstes Kapitel.) Wo aber findet man Musterfrauen wie Gertrud?

Soll darum der G e i s t l i c h e, dem auch die Verführer anvertraut sind,

bitten und ermahnen? Gewiß soll er auch in dieser Hinsicht seines Amtes warten; allein was ist da einer unter so vielen in den großen Gemeinden oder — richtiger gesagt — unter dem vielerorts unorganisierten Menschenhaufen ohne Gemeinschaftssinn, dem wesentlichsten Merkmal einer Gemeinde? (2 Mos. 18, 14. 18.) Keiner kümmert sich um den andern, auch kann jeder sich dem Auge des ihn Beobachtenden gar leicht durch Untertauchen entziehen. Außer den Geistlichen giebt es zudem in den meisten „Gemeinden" kaum noch eine Person, die sich von Amtswegen zum Mahnen und Bitten berufen fühlt oder die dazu berufen worden ist.

Der Gemeindevorsteher (Bürgermeister, Schultheiß)*) pflegt erst dann sich zum Mahnen verpflichtet zu fühlen, wenn die verarmte Familie um Armenunterstützung anklopft; aber dann ist es meistens zu spät.

Die Schule mit den Lehrern hat ja leider zum großen Schaden der Volkserziehung noch keine organisierte Gemeinde und damit auch keine sociale Verantwortlichkeit. Für den Lehrer sind eigentlich nur die Kinder in der Schule da. Wenn Väter wegen Trunksucht ihre Erzieherpflichten gröblich vernachlässigen, so geht das die Lehrer samt dem Schulvorstande — wo ein solcher existiert! — von Amtswegen nichts an; ihnen sind ja nur Kinder zugewiesen, und nur für deren Haltung während der Schulzeit, nicht aber für den sittlichen Erziehungsgeist in den Familien, sind sie verantwortlich. Sie können darum zur Bekämpfung der Trunksucht nichts aufbieten; sie müssen sogar mit verschränkten Armen zuschauen, wenn die gestern aus der Schule entlassene Jugend heute, und sogar am Tage ihrer Konfirmation bis zur Mitternacht hin oder gar noch darüber hinaus den Götzen Alkohol und Nikotin ihre schrecklichen Opfer bringen. Selbst auf ihr bloßes „Mahnen und Bitten" dürfte als Antwort erfolgen: „Ihr habt uns nun gar nichts mehr zu sagen!" Traurig genug, aber wahr! Beispiele stehen zur Verfügung!

Die allermeisten der übrigen Glieder der Gemeinden oder der Gesellschaft handeln den Trinkern und dem Mißbrauch geistiger Getränke gegenüber streng nach dem Sprichwort: „Was deines Amtes nicht ist, da laß deinen Vorwitz!" oder nach dem andern: „Betrunkenen (und Trinkern) soll man aus dem Wege gehen", wenn sie sich nicht gar mit der lieben Jugend an jedem „Haarbüdel" ergötzen!

Es fehlt somit, um es mit einem Worte zu sagen, an wohlorganisierten, durchsichtigen und übersichtlichen, von dem Princip der Selbstregierung durchdrungenen Gemeinden; es fehlt in den vorhandenen Gemeinden der echte, sich

*) Wir haben hier der Einfachheit wegen zunächst die ländlichen Verhältnisse und kleineren Städte im Auge. In den größeren Städten ist die Sachlage meistens noch weit schwieriger. Hier wolle der Leser sich an Stelle des Gemeindevorstehers einen Armenpfleger oder dgl. denken.

mit verantwortlich fühlende Gemeinsinn, der nicht gleichgiltig oder gar mit Schadenfreude an dem im Trunksuchtssumpfe steckenden Nächsten vorüber geht; der rechtzeitig nicht bloß „mahnt und bittet", sondern der auch die Leichtsinnigen durch mancherlei Vorkehrungen auf Wege zu locken weiß, die weit ab liegen von jenem Sumpfe; es fehlt an einer Organisation, welche jeden zur socialen Mitarbeit aufruft, der dazu befähigt ist.

Man verlangt sodann „Trinkerasyle". Sehr gut; aber wenn in einer Gemeinde nachweisbar 10—50 % Trinker unter den erwachsenen Männern vorhanden sind, wie und wo sollen die untergebracht werden? und wer soll die Kosten bezahlen? Etwa die sog. Gemeinde, die ohne jeglichen Widerspruch, vielleicht um des Ertrags der Gewerbesteuer willen, ein Asyl nach dem andern für Trinklustige errichten läßt?! Nein, erst wenn unsere Gemeinden zu Bewahranstalten gegen Trunkfälligkeit geworden sind, wird es nützen, die in ihr vorhandenen Unverbesserlichen Besserungsanstalten zu überweisen.

Daher endlich „Kaffeestuben"? Ich wäre sehr einverstanden, wenn jemand anzugeben wüßte, wie wir die „echten" Wirtshausgänger und die alles nur mit „Maßen" am „Tresen" Trinkenden hier seßhaft machen und sie sodann stets direkt von hier ins Haus schaffen könnten. Die gegenwärtigen Besucher mancher Volks-Kaffeehäuser würden auch ohne diese Häuser wohl nur mit wenigen Ausnahmen „an den Trunk" kommen. Ja, es giebt sogar viele ganz „solide" Jünglinge und Männer, welche grundsätzlich die Kaffeeschenken meiden und in einem andern „anständigen" Wirtshause ihr Glas Bier ohne „Mißbrauch geistiger Getränke" trinken und daselbst Unterhaltung suchen. Die Luft in den Kaffeeschenken, so sagen sie, sei ihnen zu beklommen; sie wollen in den Mußestunden „freier" atmen, auf „neutralem" Boden sich unterhalten. Es soll damit keineswegs geleugnet werden, daß die gewünschten Kaffeestuben in Arbeiterkreisen in mancherlei Weise schon viel Gutes wirken. Sollten sie aber im Hinblick auf die großen Massen der Trunkfüchtigen das erhoffte Heil bringen, so muß die Menge dafür interessiert, so müssen sie ihr Eigentum oder doch ihr „Lokal" werden. Das ist aber nur in kleinen, gut organisierten, mit socialem Interesse erfüllten Gemeinden zu erreichen, wie manche freie Gemeinden, verschiedene sogenannte „Vereine", beweisen.

Der Verein für innere Mission wie der gegen den Mißbrauch geistiger Getränke haben entschieden ihre hohen Verdienste. Sie vereinen zunächst die vereinzelten guten Willen für eine konzentrierte Wirkung. Sie genießen beide hohes Ansehen und bilden darum eine nicht zu unterschätzende Macht. Als solche sind sie in der Lage, durch Petitionen die Gesetzgebung zu beeinflussen. Sie besitzen Mittel, um durch die Presse, durch Wanderprediger u. s. w. die Bewegung gegen das Übel in Fluß zu erhalten und zu verstärken. Durch Gründung von Vereinshäusern, Kaffeeschenken, Herbergen zur Heimat u. s. w. helfen sie der Weiterverbreitung der Branntweinpest steuern. Allein alle Anerkennung gegen

diese Vereinigungen darf uns nicht blind machen gegen ihre Schwächen und gegen die Ignorierung eines höheren Zieles, das sie sich stecken sollten.

Beide Vereine versuchen zunächst zu viel an der Peripherie und erstreben zu wenig im Centrum der Gesellschaft. Es mag ihnen ja schließlich gelingen, auf gesetzgeberischem Wege etwas zu erreichen, wie überhaupt die höheren Schichten der Gesellschaft für den Notstand zu interessieren; in Bezug auf die Einwirkung auf das sogenannte Volk haben sie sich jedoch verrechnet. Oder kann man nachweisen, daß die Prozentzahl der Trinker infolge ihrer Bemühungen und im Vergleich zu der aufgewandten Mühe abgenommen, ja daß sie in den großen Volksmassen auch nur die Kampfeslust gegen den Erbfeind des Arbeiterwohlstandes in etwas geweckt haben? Der Verein gegen den Mißbrauch geistiger Getränke scheint das auch selber einzusehen; denn er hat, wenigstens bei uns, abgelassen von den vor einigen Wintern begonnenen Versuchen zu Massenerweckungen durch öffentliche Vorträge 2c. Er ist eben ein Kind unserer Zeit, und als solches schwimmt er in seiner Methode mit dem Strome derselben: wie in der Politik die Massen gewonnen werden, so wollte er sie auch zu gewinnen suchen, durch direkte Einwirkung auf geladene Volksversammlungen, durch Flugschriften 2c. Diese Methode muß aber für seine Zwecke wie für alle ähnlichen, die der Leser sich selber denken mag, so ziemlich ihren Zweck verfehlen. Die politischen Parteien verlangen vor allen Dingen eine große äußere Macht. Um diese zu erreichen, um die Stimmen zu gewinnen, sucht man die großen Volksversammlungen hinzureißen, zum Teil durch Erregung ihrer politischen Leidenschaften. Jene Bestrebungen aber wollen das Gegenteil: die Volksleidenschaften zügeln und unterdrücken. Das ist aber nur in seltenen Fällen bloß durch Worte möglich, zumal die Trunkfälligen beide Ohren dagegen zu verstopfen pflegen, sei es aus Scham oder aus Neigung. Zu dem Ende müssen die einzelnen Personen und die kleinen und großen Gemeinschaften in Zucht genommen, erzogen, zu dem Zwecke müssen die festen Gewohnheiten, die Sitten, umgebildet und veredelt werden.*) Die heilsamsten Arzneimittel und die besten Ratschläge können nicht helfen, wenn der Kranke in einer Umgebung leben muß, die schon einen gesunden Menschen krank machen kann. Der „Mißbrauch geistiger Getränke" ist eine sociale Krankheit, die an den allermeisten Orten in der Luft liegt, wie man sagt. Da nützt es nun nicht viel, daß man dann und wann die Gesunden versammelt und in ihrer Mitte etliche

*) Man wird zur Widerlegung mir das Beispiel der Temperenzler in Amerika entgegenhalten. Doch dabei wolle man bedenken, daß einmal der amerikanische Arbeiter ein anderer als der deutsche ist und daß zum andern die Bewegung dort in gewisser Beziehung den Charakter angenommen hat, den ich ihr wünsche, daß sie Gemeindesache geworden ist. Will man aber dennoch bei uns mit Erfolg einen Kreuzzug predigen, so verschmähe man das amerikanische Mittel nicht, die Arbeiterfrauen unter die Fahne zu rufen.

Schreckschüsse abfeuert. Auch das genügt noch nicht, daß man ihnen Verhaltungsmaßregeln giebt oder ihnen sagt, wie sie die Erkrankten zu verpflegen haben. Da gilt es vielmehr, moralische Sümpfe trocken zu legen; durch Kanalisierung und fleißige Spülung das moralische Schmutzwasser mit dem Bacillus des Alkoholismus fortzuleiten; für gesundes Trinkwasser in den öffentlichen Brunnen der Sitten und Gewohnheiten zu sorgen; die Wohn- und Schlafzimmer des Familiengeistes fleißig zu lüften u. s. w. Das alles kann aber niemals freien Vereinen, die überall und nirgends festen Fuß fassen, vollauf gelingen, auch nicht, wenn er es wollte, dem „Verein gegen Mißbrauch geistiger Getränke"; denn solche Vereinigungen haben ja keinerlei Rechte, die Angelegenheiten der Gemeinden und Familien bestimmend zu beeinflussen, zumal wenn sie außerhalb der Gemeinde stehen. Überdies pflegen auch die sonst in Lethargie versunkenen Gemeinden jeden fremden Übergriff in ihre vermeintlichen Rechte heftig abzuwehren, namentlich wenn an eingebürgerten Gewohnheiten gerüttelt werden soll.

Es bleibt demnach kein anderes hinreichendes Mittel übrig, als die Neubelebung des Gemeindewesens und die Aufbietung desselben gegen die ungesunden Zustände und die Unsitten und Laster inmitten derselben. In der Gemeinde sollte man darum alle gegen die Trunksucht und andre socialen Auswüchse kämpfenden Kräfte konzentrieren und hier ihre scheinbare Opferbereitschaft erproben, bevor man sie in die unbestimmte Weite schweifen läßt.

Die Kneipsucht in höheren, namentlich studentischen Kreisen wie die Branntweinseuche in der Arbeiterbevölkerung ist vorwiegend eine zum Laster gesteigerte schlechte Sitte. Als solche wurzelt sie weniger im Volkshaufen ohne gegenseitige Fühlung, sondern vielmehr in dem Verkehr von Personen, die einander näher stehen, in dem Gemeinde-, dem Berufs- und dem Vereinsleben. Die Berufskreise und die freien Vereinigungen können zwar auch vieles thun zur Bekämpfung von solchen Unsitten in ihrer Mitte; zu weitgreifenden und über ihre Grenzen hinausreichenden Reformen aber haben sie weder die Aufgabe, noch das Ansehen unter der Menge, noch die Macht und die Mittel, wie die Gemeinden in ihrer dreifachen Gliederung als Kommune, Schule und Kirche sie besitzen. Hier sind darum vor allen Dingen die Hebel anzusetzen. Hat man erst wohlorganisierte, durchsichtige und übersichtliche, mit religiös-sittlicher Lebenskraft erfüllte Gemeinden oder Gemeindebezirke (in größeren Städten), ja auch als Vorstufe nur erst solche lebendige Gemeinden innerhalb der erstarrten Gemeindekörper, so werden die vorhin erwähnten Mittel ihre Wirkung nicht verfehlen und die Bestrebungen jener beiden humanitären Vereine werden dann für ihre Saat einen geeigneten Boden finden.

Wenn dann der Pastor, oder der Lehrer, oder der Gemeindevorsteher „mahnt und bittet", so haben sie die ganze Gemeinde hinter sich, die es erforderlichenfalls auch an dem nötigen Druck nicht fehlen lassen wird, wenn der Ermahnte sein Herz verschließt.

Eine solche Gemeinde wird auch die nötige Selbstzucht üben und nicht, wie es jetzt von dem großen Haufen geschieht, gleichgiltig zuschauen, wenn Dutzende von Knaben blindlings und trotzig in dem Jugendsumpfe ihre Heldenthaten verüben; vielmehr wird das öffentliche Gemeindeauge über die heranwachsenden Glieder sorgfältig wachen. Eine solche Gemeinde braucht keine besondere „Trinkerasyle"; sie wird selber zu einer Heilanstalt für Trunksüchtige.

Eine solche Gemeinde wird nicht minder das Gesunde in der Idee der „Volkskaffeehäuser" sich aneignen und dieselben zu öffentlichen „Gemeindehäusern" erweitern, worin die dreifachen Gemeindevorstände ohne „Schnaps- und Bierbegeisterung" ihre Beschlüsse fassen können; worin Kirche, Schule, Socialgemeinde und freie Vereinigungen ihre Jahresfeste würdig begehen können; worin an einigen Abenden wie an den Sonntag Nachmittagen für alle Familienglieder aus der Gemeinde heraus geistige und geistliche Anregung geboten wird; worin für jedermann den Tag über stets ein freundliches Gastzimmer mit Lesetisch offen steht, eine Wirtsstube, worüber die drei Gemeindevorstände zu wachen haben, daß sie nicht zu einer Saufstube und zu einem Verschwörungszimmer gegen den Familien-, den Gemeinde- und den Landesfrieden ausarte. Eine solche Gemeinde wird endlich auch die Bedingungen für den Erfolg der Bestrebungen des Vereins gegen den Mißbrauch geistiger Getränke bieten.

„Aber sind das nicht Utopien? läßt sich das thatsächlich erreichen?" Ich denke, ein Christ sollte nicht so fragen. Obige Forderungen werden ja schon von der natürlichen Moral gestellt, die christliche verlangt noch weit mehr, und die christliche Hoffnung, der Glaube an das Reich Gottes auf Erden, hat noch weit höhere Ideale. Unser Vorschlag will ja nur erst den Weg ebnen für die Verwirklichung dieser Ideen. Wer aber dennoch einen so schwachen Glauben hat, der möge ihn stärken an der Betrachtung gewisser Thatsachen, die dann für ihn ja „Zeichen und Wunder" sein müssen. Warum ist z. B. unter den christlichen Sekten, die auch bei uns verbreitet sind, die Trunksucht nie so zur Herrschaft gekommen? Ist ihr Glaube ein stärkerer „Sieg, der die Welt überwindet"? Dann müßten wir ja schnell zu ihnen übertreten. Nein, es kommt lediglich von dem Umstande, daß sie mehr Sorgfalt auf die Organisation, auf den Ausbau des christlichen Gemeinde*lebens* wenden, als die Landeskirchen; daß sie nicht bloß fleißig beten, sondern auch fleißig arbeiten, daß „Sein Reich komme". Ja selbst die bei den rohesten politischen Parteien in die Agitationsschule gegangene „Heilsarmee" kann sich in sittlicher Beziehung nur halten durch ihre Organisation und ihre Pflege des Gemeinschaftslebens und durch die Eingliederung der durch wüste Agitation „Bekehrten" in den festen Gemeindeverband. Warum herrscht endlich in kleinen Dorfgemeinden verhältnismäßig mehr Zucht und Sitte als in größeren, trotz des auch hier meistens sehr laxen Gemeindelebens? Einfach deshalb, weil die Bewohner solcher Orte sich noch mehr solidarisch verbunden fühlen, weil hier

noch ein „Dorfauge“, wenn auch kein sehr scharfes, wenn auch gar ein farbenblindes, vorhanden ist und wacht.

Aber wer soll diese Sache in die Hand nehmen? Etwa ein neuer Verein in der Gemeinde? Nein, keineswegs, da alte, mit Macht und Rechten ausgerüstete, vorhanden sind; da Personen und Korporationen bestehen, welche von Gott und Menschen dazu berufen sind.

Das sind zunächst die Geistlichen, die Lehrer (sobald man auch ihnen durch die Ausgliederung und den ja bereits begonnenen Ausbau der Schule zu einer Erziehungsgemeinde sociale Verantwortung mit den durch dieselbe bedingten Rechten auferlegt) und die Gemeindevorsteher mit den unter der Leitung dieser drei Personen stehenden (oder zu stellenden) Vorständen. Diesen Berufenen möge sich dann in der Gemeinde ratend und thatend zur Seite gesellen, wer ein Herz für die socialen Notstände hat. „Freiwillige vor!“ mag es auch hier heißen. In den Gemeindeverwaltungen muß vor allen Dingen dafür gesorgt werden, daß jedes Glied in irgend einer Weise zur Mitwirkung herangezogen werde, das nur irgendwie dazu befähigt ist, um es durch diese Mitarbeit immer mehr dafür zu befähigen.

Würden jene beiden Vereine hier zu diesem Zwecke den wesentlichsten Teil ihrer Kraft einsetzen, so wäre schon viel gewonnen, wie der Verein für innere Mission von andern von ihm bebauten Gebieten her aus seiner eigenen Erfahrung bestätigen kann. Manche Gemeinde würde z. B. auf lange Zeit hinaus kirchlich verwahrlost geblieben sein, wenn er nicht in dieser Weise zunächst freie Kirchen erbaut und freie Kirchengemeinden gesammelt hätte. Ich meine nämlich, man solle in jedem Orte, wo und so lange es nötig ist, unter möglichst engem Anschluß an die Kirchen-, Schul- und Kommunalgemeinde Lokalvereine zur Hebung der in Frage stehenden und verwandter socialer Notstände ins Leben rufen und solange unterstützen, bis sie jene berufenen Gemeindeverwaltungen zur vollen Übernahme dieser Aufgabe vermocht haben.

Solange die ganze Gemeinde noch nicht für die gute Sache erwärmt ist, müßte diese Übergangsgemeinde ohne viel Aufhebens nach festem Plane ihr Werk beginnen. Vielleicht so:

In einer der verwahrlosesten Straßen wählt sie sich zunächst eins der verwahrlosesten Familienhäuser aus und richtet ihre Thätigkeit auf die religiös-sittliche und wirtschaftliche Hebung sämtlicher Bewohner dieses Hauses. Nach dem Prinzip der Arbeitsteilung sorgen etwa die kirchlichen Vertreter für religiöse Belehrung und Erbauung, die der Schule für die Erziehung der Kinder durch Anleitung der Mutter wie durch besonderes selbstthätiges Eingreifen auch außerhalb der Schule, beide für Aufsicht auf die Sitten; die Vertreter der bürgerlichen Gemeinde dagegen sorgen vorwiegend für die Hebung der Wirtschaft durch Anweisung von Gelegenheit zur Arbeit, durch Vorschüsse und Schenkung von Geld oder Nahrungsmitteln. Der Sinn für Häuslichkeit und was dazu gehört, aber werde zu wecken versucht

durch eine besonders geschulte Gemeindeschwester (Diakonissin) oder durch eine vertrauenerweckende Frau aus der Gemeinde. Alle Gemeindeglieder aber haben durch freundliche Behandlung des Patienten ihm den Weg der Besserung leicht zu machen, u. a. dadurch, daß sie ihn als Gemeindeglied betrachten und daß sie der Familie die ganze Behandlung als angenehme Wohlthat fühlen lassen. Im Falle der Widerspenstigkeit und fortdauernden Lasterhaftigkeit aber sind den Schuldigen alle Unterstützungen zu entziehen und alle möglichen, namentlich polizeilichen Maßnahmen gegen ihn anzuwenden. Er sei dann gewissermaßen geächtet. Sobald aber der Weg der Besserung beschritten worden, muß ihm von allen Seiten der nötige Halt geboten werden. Wenn die Gemeinde die nötigen Erfahrungen gemacht hat und die Organisation eines Familienhauses vollendet ist, hat sie ihre Wirksamkeit weiter auszudehnen, so daß sie gleichsam in geometrischen Progressionen wächst, bis die ganze Gemeinde oder doch die Majorität gewonnen ist. Dann wäre es angezeigt, die Wirtshausunsitte anzugreifen.

Wo im Orte Mietshäuser vorhanden sind, hätte die Gemeinde dadurch leichtere Arbeit, daß sie dieselben mietete und sie zu einem billigeren Preise unter der Bedingung wieder vermietete, daß der Mieter sich verpflichtet, gewissen auf sein Wohl gerichteten Einflüssen sich nicht zu entziehn. Was sie zu dem Mietzins hinzulegte, würde sie im Armenbudjet doppelt ersparen.

Auf keinen Fall aber darf Einer allein alles ausrichten oder auch nur alles befehligen wollen, weder eine Person (2 Mos. 18, 17. 18), noch eine Einzelgemeinde, selbst wenn eine solche besser organisiert und auch besser verwaltet werden sollte, als ihre Kollegin. Allein stehend und handelnd kann weder die Kirchengemeinde, noch die Schule (Erziehungsgemeinde), noch die bürgerliche Gemeinde etwas Wesentliches erreichen. Ja, ich glaube darin, daß die eine mit der andern bislang hat nichts zu schaffen haben wollen, oder wenn sie eine Verbindung wünschte, sie doch nur in der andern herrschen und beaufsichtigen anstatt dienen und unterstützen wollte, liegt der Hauptgrund, daß in keiner ein gesundes Leben Platz greifen will. Erst wenn alle drei sich brüderlich die Hand zum Bunde reichen zur religiös-sittlichen, intellektuellen und wirtschaftlichen Hebung ihrer Glieder, wenn jede ihres besonderen Amtes wartet, aber auch nicht verabsäumt, der andern zu dienen und zu helfen, wo sie kann, erst dann dürfte es mit Gottes Hilfe möglich werden, die sittliche Gemeindeluft derart zu reinigen, daß die Trunksucht nebst ihren Geschwistern mit Erfolg bekämpft werden kann.*)

Wer sich übrigens über die hohe Bedeutung, welche ein solcher oder ähnlicher Ausbau des Gemeindewesens für die religiös-sittliche Hebung des Volkes und wie derselbe im einzelnen sich zu gestalten hat, genauer unterrichten will, dem seien ein paar Schriften, teils älteren, teils neueren Datums angelegentlich empfohlen.

*) Vgl. Uhlhorn, Katholicismus und Protestantismus gegenüber der socialen Frage. S. 48 f.

Schon 1781 zeigte uns Pestalozzi in seinem „ersten Wort an das Herz der Armen und Verlassenen im Lande“ und „an das Herz derer, die für sie im Land an Gottes Statt stehen“, in seinem social-pädagogischen Romane: „Lienhard und Gertrud“, wie die Erneuerung des Gemeindelebens die Trunksucht nebst anderen socialen Volksschäden beseitigen kann und wie schon ein schwaches Weib ihre Wohnstube zum belebenden Quell für ein neues Gemeindeleben zu gestalten vermag.

1863 beschreibt uns Dörpfeld, wie die Schulgemeinde ausgebaut werden muß, wenn die Kinder zu christlichen Charakteren heranreifen sollen. Leider aber haben erst in neuster Zeit Männer wie Pfr. Zillessen, Dr. Barth u. a. die Ideen zu würdigen begonnen, welche in der „Freien Schulgemeinde“ ausgesprochen liegen.

1877 preist Henrici, Pastor prim. an St. Stephani in Bremen „die christlich-sociale*) Gemeinde als Heilmittel für Kirche und Gesellschaft“ in seinen „Reisebriefen“ (Gotha, F. A. Perthes). Leider hat man aber auch diese Schrift wie die Dörpfeldsche anscheinend totgeschwiegen, sogar in des Verfassers eigner Vaterstadt. Sie schwimmt eben wie jene nicht mit dem Strome der Zeit, die hier durch äußere Macht und dort durch die socialen Sports der Begüterten die Volksschäden heilen will. Sie will statt dessen den erstarrten Volkskörper belebt wissen, damit er selber die Krankheitsstoffe ausstoße.

In ähnlichem Sinne und Geiste hat auch Dr. E. Barth, Schuldirektor in Leipzig, in den lebhaften Farben eines Bußpredigers die „Irrgänge“ der modernen Gesellschaft geschildert und daneben ausführlich Wege beschrieben, die „zum Ziele“ führen sollen, nämlich zur Herstellung ideal-christlicher Gemeinden, in welchen ein jeder von Jugend an besser behütet und bewahrt werden kann vor dem Bösen und Schlechten und in welchen er mehr Anreiz empfangen wird zu allem Guten. (Barth, Reform der Gesellschaft durch Neubelebung des Gemeindewesens in Staat, Schule und Kirche. Leipzig, Reichardt. 1886.)

Endlich findet sich auch in der bereits angeführten Uhlhornschen Schrift viel Beherzigenswertes in dieser Beziehung.

Ließen sich die Ziele, welche diesen Männern vorschweben, auch nur annähernd erreichen, so brauchten wir über Mittel zur Bekämpfung der Trunksucht nicht besonders nachzusinnen; den Quellen würde das Wasser entzogen und der Fluß würde von selber versiegen. Das müssen wir uns vor allen Dingen bei unserer Frage klar machen, daß die Trunksucht zu den Schäden innerhalb der Gesellschaft gehört, die sich durch ein mitteilendes und beschränkendes Wohlwollen, wie es aus jenen Vorschlägen zu oberst hervorleuchtet und das an sich ja höchst löblich ist, gar nicht beseitigen lassen. Dazu ist erforderlich, daß in den vorhandenen

*) Ausdrücklich sei hervorgehoben, daß Henricis Vorschläge sehr wenig mit dem Stöckerschen „Christlich-Socialen“ gemein haben. In einigen Punkten bilden sie einen vollständigen Gegensatz.

Gemeinschaften Kräfte erzeugt werden, die es ermöglichen, die Quellen der Schäden zu verschließen und sich selber zu helfen, also ein hebendes Wohlwollen.

Zu dem Zwecke muß die Losung wieder lauten: „Organisation der Massen",*) beginnend mit der Familie und der Ortsgemeinde! „Die Wohnstube muß Rettungsanstalt werden!" (Pestalozzi.)

Walle bei Bremen. J. Trüper.

Nachbem. der Red. Ich hoffe, daß recht viele Leser es den verehrten Herren Mitarbeitern Dank wissen werden, daß sie die vorstehenden Artikel ihnen zu ernster Erwägung vorgelegt haben. Die Trunksucht ist wohl diejenige Leidenschaft, die durch die sie begleitenden Umstände wie durch ihre Folgen den verderblichsten Einfluß auf unser Volksleben ausübt, so daß kein Volksfreund ihrer Herrschaft ruhig zusehen kann und auch für den Lehrer ihre Bekämpfung eine ernste Frage bilden muß.

Während nun der erste Artikel sich auf dasjenige beschränkt, was von der Schule in der vorliegenden Frage zu thun ist, richtet der zweite Artikel den Blick weiter. Dem Herrn Verf. ist die Trunksucht eine Krankheit neben andern; die Hindernisse, die der Heilung dieses Schadens entgegenstehen, stellen sich nicht minder der Heilung der übrigen Schäden entgegen; wie er zu dem in Rede stehenden Zweck die guten Kräfte des Volkslebens gebunden sieht, so auch bei der Erreichung anderer guter Zwecke; und das veranlaßt ihn, den Grund dieses Übels und die Mittel zu seiner Heilung aufzusuchen.

Man sagt nun wohl: Ein Lehrer, dem es mit seiner Arbeit ernst ist, hat genug, ja übergenug mit der Erfüllung seines Amtes im engsten Sinne des Wortes zu thun; er hat weder Zeit noch Kraft, sich um weiterliegende Angelegenheiten zu bekümmern. Das ist wahr, nur ist zu bedenken, daß bei dem innigen Verflochtensein der Schularbeit mit dem erziehlichen Einfluß der Familie und Gemeinde es für den rechten Lehrer unmöglich ist, sich in seiner Thätigkeit auf die Schulwände zu beschränken. Wenn er es jeden Tag sehen muß, wie einerseits gute Kräfte in dem Familien- und Gemeindeleben, die der Sache der Erziehung gute Dienste leisten könnten, durch unglückliche Verhältnisse gehemmt werden, und wie von andrer Seite her üble Einflüsse sich ungestört auch in das Gebiet seiner Wirksamkeit hinein geltend machen, kann er auch dann noch sagen: Diese Verhältnisse gehen mich nicht an? Ich denke, Dir. Dr. Barth in Leipzig hat recht, wenn er sagt, „daß bei den jetzigen socialen Zuständen weder die Familie noch die Schule die ihnen gestellte Aufgabe zu erfüllen vermag. Es muß die Familie in einem von religiös-sittlichem Geiste durchdrungenen Gemeinwesen stehen, wenn in ihr die An-

*) Diesterweg, Beiträge zur Lösung der Lebensfrage der Civilisation, einer Aufgabe dieser Zeit. Essen, 1837. S. 218. 222 f.

fänge des Gottesreichs sich bilden sollen, und es muß dann die Schule auf einer Vereinigung solcher Familien fußen, wenn sie in Wirklichkeit etwas Ersprießliches leisten soll."

Es hat nicht an Predigern dieser Wahrheit gefehlt. Dörpfeld hat ihr seine „Freie Schulgemeinde", die „drei Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassung" und manchen Artikel im Schulblatt gewidmet. Dann ist sie von Spener, W. v. Humboldt, Mager, Stoy, Ziller, Hollenberg und unlängst wieder von Lehrer Trüper und Pfarrer Rolle vertreten worden. Dir. Dr. Barth denkt daran, der Reform der Gesellschaft eine besondere Zeitschrift zu widmen.

Haben die einschlägigen Bestrebungen bisher auch wenig Beachtung gefunden, so steht doch zu erwarten, daß unter dem ernst mahnenden Einfluß der Zeichen der Zeit dies jetzt anders sein wird.

Ich werde in nächster Zeit eingehend auf die wichtige Angelegenheit zurückkommen. Horn.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Die vierte Generalversammlung des niederrheinischen Vereins für Herbartsche Pädagogik

fand am Nachmittag des 12. Nov. d. J. zu Düsseldorf statt. Es hatten sich zu derselben gegen 60 Teilnehmer eingefunden. In seiner Begrüßungsrede wies der Vorsitzende, Herr Rektor Horn aus Orsoy, auf ein Wort Herbarts hin, nach welchem die pädagogische Praxis allen denen, die sich lange und anhaltend mit ihr beschäftigen, einen Schatz von gleichartigen oder doch nahe ähnlichen Erfahrungen mitteilt, durch die ihnen ein gemeinsamer Boden zu gegenseitiger Verständigung über die pädagogische Theorie gegeben ist. Die Richtigkeit dieses Ausspruches zeige sich auch in der wachsenden Anerkennung der Herbart-Zillerschen Erziehungslehre, welch letztere neuerdings auch in solchen Kreisen Beachtung gewinne, die mit den philosophischen Grundanschauungen Herbarts nicht einverstanden seien. Zur Verhandlung kam dann das Thema: Die Sachgebiete des Rechnens, über welches ein von den Herren Dams und Wendt (Elberfeld) in gemeinsamer Arbeit verfaßtes, von letzterem vorgetragenes Referat erstattet wurde. Der Hauptinhalt derselben war in Kürze folgender:

Auf dem Gebiete der Methodik des Rechenunterrichts ist seit Pestalozzi mit allgemeiner Rührigkeit und dankenswerten Erfolgen gearbeitet worden. Die Namen Hentschel, Stubba, Diesterweg, Goltzsch, Schürmann, Terlinden, Kranke u. a. sagen genug. Aber ein Schritt scheint noch zu thun übrig. Während man in dem verwandten Sprachunterrichte (Grammatik 2c.) angefangen hat, „aus ganzem Holze zu schneiden" (Goethe), d. h. die sprachlichen Belehrungen an wertvolle zusammenhängende Darstellungen zu knüpfen, deren sachlicher Inhalt den Schülern bereits zu geistigem Eigentume gemacht worden ist, legt man im Rechenunterricht nur ein sehr geringes Gewicht auf den sachlichen Inhalt der Aufgaben,

hält es vielfach sogar für genügend, die mathematischen Lehren an Gruppen von Aufgaben in reinen Zahlen zu knüpfen und hinterher erst eine Anzahl von bunt durcheinander gewürfelten sogen. eingekleideten Aufgaben darzubieten. Ein solches Verfahren ist als Formalismus zu bezeichnen; es steht im schroffen Gegensatze zu den Forderungen Zillers in § 21 der Allgemeinen Pädagogik: „Die Beziehung des mathematischen Gedankenkreises zu den Sachkreisen muß stets lebendig erhalten werden; ohne Rückbeziehung auf diese dürfen die mathematischen Gedankenreihen niemals zu lange fortlaufen. Das Mathematische muß daher nicht bloß fleißig angewandt werden auf Natur und Menschenwelt, es muß auch fortwährend getragen werden durch die Verhältnisse von beiden; bis die begrifflichen Grundlagen gefunden sind, müssen demnach Aufgaben aus dem praktischen Leben, die mathematische Wahrheiten in sich enthalten, stets den Ausgangspunkt der Betrachtung bilden, und jede voreilige Verallgemeinerung ist zu vermeiden. Der mathematische Stoff ist seiner Natur nach abstrakter Art; der Jugend aber ist geläufiger und faßlicher das Konkrete, dem Geschichte und Naturkunde immer wenigstens näher bleiben. Deshalb ist auch das Fortschreiten des Rechnens nach den Sachgebieten von der größten Wichtigkeit. Die Aufgaben gewinnen erst dadurch die volle Durchsichtigkeit und Deutlichkeit, und es steigert sich die Kraft des Zöglings."

Den Ausgangspunkt einer mathematischen Betrachtung müssen also stets die Realien des Unterrichts und die zu diesen in Beziehung zu setzenden Verhältnisse des praktischen Lebens bilden. Dadurch tritt auch die Verwendbarkeit des Rechnens im wirklichen Leben viel schärfer hervor; der Schüler begreift, warum man das Rechnen lernt und wozu man es brauchen muß. Der enge Zusammenhang des Rechnens mit den Sachgebieten fördert ferner die Einsicht in die sachlichen Verhältnisse des übrigen Unterrichts; die Zahlen geben immer mehr Licht als die bloßen Worte. (Vgl. die gehaltvollen Aussprüche Dörpfelds in den Grundlinien einer Theorie des Lehrplans S. 79.) Der Forderung nach Anschluß an die Sachgebiete wird freilich noch nicht genügt, wenn die Zahlen eine so dürftige Umhüllung bekommen wie in dem Beispiel: 1 m kostet 0,75 M.; wieviel kosten 9 m? Mehr noch sind aber die bogenlangen Rechentabellen zu verwerfen, welche nur nackte Zahlen enthalten.

Im zweiten Teile des Vortrages wurde an einer langen Reihe von Beispielen gezeigt, was sich den einzelnen Sachgebieten an Rechenstoffen abgewinnen läßt. Es wurde dabei berücksichtigt: Geschichte und Kulturgeschichte, der bürgerliche Haushalt (Küche, Keller, Kleidung, Wohnung, Beleuchtung, Heizung, Schulbedürfnisse der Kinder), der Haushalt einer Stadt- oder Landgemeinde, das Steuerwesen und der Staatshaushalt, die Verkehrsmittel (Post, Eisenbahn, Telegraphie, Schiffahrt), die Handwerke und Gewerbe, die Landwirtschaft, Forstwirtschaft, Jagd, Fischerei, ferner die Zoologie, Botanik, Mineralogie, Chemie, Physik, Geographie und Astronomie.

Schließlich wurden die Mitglieder des Vereins ersucht, Gruppen von Rechenaufgaben zu bestimmten Sachgebieten des Unterrichts abzufassen und dieselben zu veröffentlichen.

An den mit Beifall aufgenommenen 1½stündigen Vortrag schloß sich eine lebhafte, mit fester Hand geleitete Diskussion. Es wurde hingewiesen auf die in Ufers Streitschrift gegen Dr. Kühn enthaltenen hierher gehörigen Bemerkungen. Dem von einigen Mitgliedern geäußerten Zweifel, ob sich zu einer jeden Rechen-

operation die nötigen sachlichen Unterlagen finden lassen würden, wurde entgegengehalten, daß alsdann die betreffende Operation wahrscheinlich für die Schule überflüssig und nur aus dem vielfach anzutreffenden verkehrten Streben nach Vollständigkeit in die Rechenbücher gekommen sei; im übrigen sei eher eine Überfülle als ein Mangel zu befürchten. Der Vorsitzende erbot sich sogar, zu jeder ihm angegebenen Rechenoperation sofort ein passendes Stoffgebiet zu nennen. Einige Mitglieder des Vereins suchten eine Lanze für stärkere Betonung des Rechnens in reinen (nackten) Zahlen zu brechen; es gelang ihnen jedoch nicht, die Mehrzahl der Anwesenden zu überzeugen. Hervorgehoben wurde, daß die Bezeichnung „leicht“ oder „schwer“ bei Rechenaufgaben recht mangelhaft und unzuverlässig sei, indem sehr häufig gerade schwierige und zusammengesetzte Aufgaben, wenn nur mit Interesse angefaßt, mit Leichtigkeit von den Schülern gelöst würden. Nachdem noch auf die hohe Bedeutung des Wetteifers bei der Lösung von Rechenaufgaben aufmerksam gemacht worden war, wurde die Diskussion geschlossen.

Allem Anscheine nach wird der Gegenstand der diesmaligen Verhandlungen die Mitglieder des Vereins noch weiter beschäftigen und vielleicht auch diesen oder jenen zur Veröffentlichung von Rechenaufgaben, die sich an bestimmte Sachgebiete des Unterrichts knüpfen, anregen. Es wäre dies eine sehr erwünschte Frucht der Generalversammlung.

Die Oberhauser Weihnachtskonferenz.

Am 27. Dezember fand in Oberhausen im „Hof von Holland“ die Weihnachtskonferenz ev. Lehrer des Niederrheins statt, an welcher sich ungefähr 70 Personen beteiligten. Nach Eröffnung derselben erteilte Herr Hauptlehrer Barlen, welcher zum Vorsitzenden gewählt wurde, dem Herrn Pfarrer lic. zur Linden aus Dinslaken das Wort zu seinem Vortrage über das Thema: „Was lehren uns die Katakomben Roms in Bezug auf das Leben und die Lehre der altrömischen Christengemeinde?“ Der Herr Vortragende sicherte sich von vornherein die Aufmerksamkeit seiner Zuhörer durch die Bemerkung, daß der Stoff seines Referates nicht das Resultat geschichtlicher und archäologischer Studien, sondern das Ergebnis eigener Anschauung sei. Nach einigen Bemerkungen über die Lage der unterirdischen Grabkammern, welche nicht nur das Gebiet Roms umfassen, sondern sich weit über dasselbe hinaus ausdehnen, beantwortete der Herr Redner die Frage nach der Bedeutung der Katakomben. Dieselben sind nicht etwa Begräbnisstätten, welche die Christen durch die unterirdische Anlage den Augen der Römer hätten entziehen wollen. Schon die ersten Christen waren vielmehr von der Überzeugung durchdrungen, daß die bei den Römern übliche Bestattungsweise der Leichenverbrennung nicht mit den Lehren ihres Glaubens übereinstimme; vielmehr galt ihnen das Verfahren der Juden, die Toten in Felsengräbern beizusetzen, als das richtige. Darum haben wir die Katakomben als dem jüdischen Ritus entsprechende Begräbnisstätten zu betrachten. Die ältesten Katakomben, von denen viele unter christl. Kirchen liegen, reichen bis an die Zeit der Apostel zurück. Gerade sie sind am prächtigsten geschmückt und geben Zeugnis von der Unrichtigkeit der Ansicht Heines, daß es die Tendenz des Christentums sei, die heitere Schönheit des klassischen Altertums durch düstere Schmucklosigkeit zu verdrängen. Die Gemälde jener Grabkammern zeigen vielmehr, daß das junge Christentum alle Gebiete des kreatürlichen Lebens in den Dienst der Kunst stellte.

Weil eine specifisch christliche Kunst fehlte, so war es natürlich, daß man die Motive aus dem Heidentum nahm. So zeigt ein besonders schönes Gemälde Orpheus als Symbol für Christum, wie er durch die Macht des Gesanges die tote Schöpfung belebt und die wilden Tiere zähmt. Später, vom Jahre 370 an, wurden die Katakomben Ziel der Wallfahrten andächtiger Pilger. Als die Longobarden sich Roms bemächtigten, drangen sie in die Grablabyrinthe ein und beraubten sie eines Teils der Gebeine, um mit denselben einträglichen Reliquienhandel zu treiben. Lange hatte man die Katakomben ganz vergessen, später wurden sie neu entdeckt.

Die Katakomben geben Aufschluß über Leben und Lehre der ältesten Christen. Wie das Band der Liebe sie im Leben umschlang, das zeigen sie im Tode. Wie eine große Familie ruht die Gemeinde um ihren Bischof. Viele Katakombengemälde erinnern daran, wie viel Spott und Hohn, wie viel grausame Qualen die Christen der ersten Zeit zu ertragen hatten. Da sehen wir einen Mann mit einem Eselskopf am Kreuz hängen, davor einen andächtig Betenden. Die Unterschrift: „Alexamenos betet seinen Gott an", giebt die Erklärung. Gar oft findet sich die Abbildung der drei Männer im feurigen Ofen, Daniels in der Löwengrube. Aber die hergebrachten Quälereien genügten bald der abgestumpften, schaulustigen Menge im Amphitheater nicht mehr. Man ersand neue Mittel die Sinnlichkeit zu reizen, und stellte die sterbenden Christen mit theatralischem Pompe als sterbende Helden dem Volke vor. (Dirke, an die Hörner eines Stieres gebunden, Mucius Scaevola, die Hand über ein Kohlenbecken haltend, Herkules mit dem Nessusgewande.) Waren diese grausame Schaustellungen beendet, so holten die Christen die Gebeine ihrer Brüder, um sie in den Katakomben beizusetzen und das Ende der Märtyrer im Stein zu bleibendem Gedächtnis mitzuteilen. — Später wurden die Katakomben selbst der Schauplatz der Verfolgungen (Bischof Sixtus II.).

Die Katakomben sind Quelle der Reliquien- und Heiligenverehrung. Es entstand eine Sucht, in den Gräbern der Heiligen begraben zu werden. Viele derselben wurden geöffnet und die Gebeine herausgenommen. Die pietätlosen Eiferer störte es wenig, daß sie oft die schönsten Gemälde zerstörten. Es bildete sich eine Wissenschaft, die durch bestimmte Kennzeichen die Qualität der Märtyrergräber feststellte oder festzustellen glaubte (Marterinstrumente, Gefäße mit roter Flüssigkeit, Palmzweige).

Abbildungen Christi finden sich in den ältesten Katakomben nicht; jedoch kommen verschiedene Symbole häufig vor. Das älteste ist wohl das des Fisches, dessen griechische Bezeichnung „ἰχθύς" in den fünf Buchstaben die Anfangsbuchstaben für „Jesus Christus, Gottes Sohn, Heiland" enthält. Ferner findet man Fisch und Anker, Jesus den guten Hirten, Jesus als das Lamm, als Taube, Noah in der Arche, Moses, Wasser aus dem Felsen schlagend (Moses wurde im 5. Jahrh. durch Petrus ersetzt) u. s. w. Besonderes Interesse boten noch die Kunststücke, durch welche die römische Kirche mit mehr Kühnheit als Geschicklichkeit die Katakombengemälde für die Richtigkeit der Siebenzahl ihrer Sakramente zu benutzen sucht.

Nachdem der Vorsitzende dem Herrn Ref. den Dank der Versammlung für seinen Vortrag, der trotz seiner langen Dauer die Aufmerksamkeit gespannt hielt, ausgesprochen, erteilte er nach kurzer Pause Herrn Rektor Horn aus Orsoy das Wort zu seinem Vortrage. Das Thema lautete: „Die Forderung der Konzentration in ihrem hergebrachten Sinn und nach ihrer Bedeutung

bei Herbart." Die Forderung der Konzentration bedeutet Ausscheidung des Entbehrlichen und Gruppierung der unterrichtlichen Stoffe zu einheitlichen Gebilden. Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik lehrt, daß gegen Ende des vorigen Jahrhunderts die Zahl der Unterrichtsfächer sich bedeutend vermehrt hatte, wodurch eine Beschränkung in jedem immer notwendiger gemacht wurde. Da stellte Pestalozzi sein Konzentrationsprogramm auf, welches durch die Forderung des erziehenden Unterrichts bedingt war. Ihm stimmte Fichte begeistert zu, und sein Programm behielt bis zu Harnisch und Zahn Geltung. Man dachte dabei aber mehr an eine methodische Ausgestaltung der einzelnen Fächer, als an eine Verbindung der verschiedenen Wissensgebiete. Die Regulative führten den Konzentrationsgedanken weiter durch die Rücksicht auf die gegebenen Lebensgemeinschaften. Goltzsch fordert „das Ineinandergreifen aller, oder doch der meisten Unterrichtsgegenstände" und giebt Anleitung zur praktischen Ausführung dieses Gedankens (Einrichtungs- und Lehrplan für Dorfschulen, 1857). Der Konzentration widerstrebte eine andere Auffassung, diejenige nämlich, nach welcher das religiöse, biblische, kirchliche Element und das gewöhnliche Leben zwei verschiedene, ganz getrennte Welten sind. Dieser trat Zahn entgegen (s. Festschrift zu Dörpfelds Jubiläum am 3. Mai 1877 v. Gymn.-Dir. Hollenberg), er gab zugleich für die Konzentration viele Winke (besonders hinsichtlich des Religionsunterrichts), wodurch er sich praktisch Herbart annäherte. — Der Herr Vortragende durchmusterte dann die einzelnen Unterrichtsfächer: Religion, Geschichte, Geographie, Naturgeschichte, Sprachlehre, Rechnen, Gesang und Zeichnen hinsichtlich der Stoffauswahl und zeigte die vorliegenden Schwierigkeiten; dasselbe geschah mit Rücksicht auf die Stoffverbindung. Darauf beantwortete er die Frage nach den Hindernissen, die sich dem Konzentrationsgedanken entgegenstellten und zeigte nunmehr die Lösung des Problems durch Herbart, dessen Psychologie die Lehre von den Willensvermögen und dessen Ethik die alte, durch Kant wissenschaftlich begründete und aus der sinnlichen und intelligiblen Natur des Menschen abgeleitete Vorstellung eines Dualismus widerlegte. Nach einem kurzen Überblick über den Entwicklungsgang und die Lehrthätigkeit Herbarts wurden an dem Beispiel vom barmherzigen Samariter die Grundzüge der praktischen Philosophie Herbarts gezeigt. Dabei ergab sich, daß das sittliche Handeln durch die Einsicht in die mannigfaltigen menschlichen Verhältnisse bedingt ist, sodaß also gerade von dem Standpunkt der sittlichen Persönlichkeit aus die Pflege eines vielseitigen, gleichschwebenden Interesse erforderlich wird. Im Mittelpunkt des Lehrplans steht der Gesinnungsstoff, um den sich alles Übrige gruppiert. — Wenn Herbart seinen Konzentrationsgedanken auch nicht ausgeführt hat, so hat er doch die Richtlinien deutlich angegeben; „ein ernstliches Durchdenken seiner Forderungen ist für alle Fälle von großem Gewinn."

Wie sehr der Herr Ref. das Interesse und Verständnis seiner Zuhörer getroffen hatte, zeigte die sich sogleich anschließende Diskussion, die nach einstündiger Unterbrechung durch das Mittagessen bis spät in den Nachmittag dauerte, sodaß eine dritte Arbeit nicht mehr zum Vortrag gelangen konnte. Es mag kurz angedeutet werden, um welche Punkte es sich dabei hauptsächlich handelte. Man klagt vielfach darüber, daß die Schule in den für das Leben wichtigsten Fächern den Ansprüchen nicht mehr gerecht werde. Darum ist es nötig, daß die einzelnen Gebiete genau begrenzt werden und durch Lehrplan und Pensenverteilung einander fördern. — Die Pensenverteilungen müssen zunächst nur für kleine Kreise bearbeitet werden, mit möglichster Berücksichtigung der speciellen Verhältnisse. —

Besonders lebhaft wurde die Debatte bei Erörterung der Märchenfrage, wobei es sich namentlich darum handelte, ob die bibl. Stoffe unter allen Umständen zur Weckung und Pflege des religiösen Interesses den Vorzug verdienten. Hierbei wurde erwähnt, daß der Streit um das Märchen als ersten Gesinnungsstoff deshalb ein so unfruchtbarer geblieben sei, weil man überhaupt nicht eingehend genug den psychischen Bedingungen der Weckung und Pflege des religiösen Interesses nachgeforscht habe. Es wurde deshalb dieser Gegenstand auf die nächste Tagesordnung gesetzt und mit Anfertigung des Referates die Herren Pfarrer Ufer und Rektor Horn betraut.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Landwirtschaftliches Rechenbuch nebst Elementen der Geometrie und Anleitung zum Nivellieren, sowie Erläuterungen und Aufgaben aus der Physik und Mechanik für Fortbildungs- und Landwirtschafts-Schulen, wie auch zum Selbstunterricht bearbeitet von J. Löser und H. Zub, 3. Aufl. mit 134 Holzschnitten. Stuttgart, Verlag von Eug. Ulmer. Pr. 3,20 M. Partiepreis für Lehranstalten: 12 Expl. für 33,60 M. Für den angegebenen Preis liefert das Buch 346 S. Text in groß Oktav auf gutem Papier in klarem deutlichen Druck.

Der erste Teil beginnt mit den 4 Species in ganzen Zahlen, dann folgt die Lehre von den gewöhnlichen und den Decimalbrüchen und die s. g. bürgerl. Rechnungsarten bis zum Ausziehen der Quadrat- und Kubikwurzel. Der letzte Abschnitt des ersten Teiles behandelt Stücke aus der Physik, und zwar die mech. Erscheinungen fester und flüssiger Körper, den Schall, die Wärme 2c. — Der zweite Teil ist überschrieben: „Die Elemente der Geometrie.“ Er enthält die Lehre und Berechnung des Dreiecks, Vier- und Vielecks, des Kreises, Würfels 2c. — Der dritte Teil, „landwirtschaftliche Berechnungen“ enthält folgende Kapitelüberschriften: Bodenkunde, Düngung, Pflanzenbau, Tierzucht, Nutzung der landwirtschaftlichen Haustiere und Betriebslehre. — Der Inhalt ist somit ein reichhaltiger und das Buch wird an landwirtschaftlichen Schulen, einen gründlichen, mündlichen Unterricht vorausgesetzt, mit Erfolg benutzt werden können. Freilich würde es an Brauchbarkeit gewinnen, wenn die Verfasser den Stoff statt in wissenschaftlicher in anschaulich elementarer Weise behandelt hätten; also beispielsweise nicht erst die Regel und dann die Übungsbeispiele, sondern umgekehrt. Es würde sich dann der Weg auch von selbst gewiesen haben, die Regel aus den angeführten Beispielen anschaulich und gründlich zu entwickeln. Wenn durch den größeren Raum, den dieses Verfahren vielleicht in Anspruch genommen haben würde, ein gut Teil des Regelwerkes gefallen wäre, so würde das für den zweckmäßigen Gebrauch nur vorteilhaft gewesen sein. Auf ein solches Verfahren waren die Herren Verfasser um so mehr hingewiesen, als sie ihr Werk auch für den Selbstunterricht empfehlen. Zu diesem Zwecke sind aber solche Regeln, wie beispielsweise auf Seite 31 und viele andere, ganz unzulänglich, da sie für ein gründliches Verständnis durchaus keinen Fingerzeig bieten. Ähnliches gilt auch von den Kapiteln aus der Physik. Auch hier wird stets der Lehrsatz hingestellt, dann folgen die entsprechenden Aufgaben, aber auf die Einführung in das Verständnis wird nicht Bedacht genommen. — Dagegen muß anerkannt werden,

daß das Buch in den beiden ersten Teilen zu jedem Lehrsatz eine Reihe von praktischen Beispielen bietet und somit in der Hand eines tüchtigen Lehrers als Aufgabensammlung mit Nutzen gebraucht werden kann. Besser hat uns der dritte Teil zugesagt. Derselbe enthält eine große Anzahl recht zweckmäßiger Aufgaben aus den oben genannten Gebieten und außerdem für den Landmann eine Fülle wissenswerter Angaben und beachtenswerter Tabellen. Ein sorgfältiges Studium und eine gründliche Durcharbeitung dieses Teiles wird für den angehenden, wie für den bereits praktisch thätigen Landwirt von großem Nutzen sein. Die Tabellen werden bei Berechnungen gute Dienste leisten. Einige Beispiele und Aufgaben zu einer zweckmäßigen und einfachen Buchführung des kleinen Wirtschaftsbetriebes dürften im Interesse des kleinen Landwirts nicht überflüssig erscheinen und würden das Buch um so mehr empfehlen.
R. L.

Aus Sage und Geschichte. Hilfsbuch für den ersten geschichtlichen Unterricht auf den untersten Klassen höherer Lehranstalten, zusammengestellt von Fried. Naber, Gymnasiallehrer in Detmold. Detmold 1885. Verlag der Meyer'schen Hofbuchhandlung. Ladenpreis broch. 1,50 Mk., kart. 1,75 Mk.

Der für die beiden Unterklassen unserer höheren Lehranstalten berechnete Stoff dieses Buches ist gut ausgewählt und in zweckentsprechender Weise verarbeitet. Sollte das Buch in Volksschulen Verwendung finden, so würde freilich das Gebiet der neuern Geschichte etwas erweitert und dafür die alte Geschichte entsprechend gekürzt werden müssen. Es entspricht durchaus der Natur und dem Zwecke des ersten geschichtlichen Unterrichts, in möglichst weitgehender Weise die Sage zu berücksichtigen. Sie ist gewissermaßen das Thor, durch welches die Jugend in die weiten Hallen der Geschichte eintreten soll. Daß das unsichere Anekdoten-Material, welches in den bekanntern Andräschen Geschichtsbearbeitungen einen ziemlich großen Raum einnimmt, nur in beschränktem Maße zur Verwendung gekommen, ist vollständig zu billigen. Wieviel Unverbürgtes wird durch geschichtliche Anekdoten in unsern Geschichts-Kompendien als geschichtliche Wahrheit von Geschlecht zu Geschlecht fortgetragen und bewahrt! Möge dies Büchlein dazu dienen, daß die Schüler, welche es benutzen, durch dasselbe angeregt werden zu freudigem Arbeiten!

Geschichtstabellen für Gymnasien und Realschulen von Dr. Theod. Dielitz, Professor am Sophien-Gymnasium zu Berlin. Altenburg, Verlagshandlung von H. A. Pierer. 1885. 55 Pf.

Die Veranlassung zur Herausgabe dieser empfehlenswerten Geschichtstabellen ist der Wunsch gewesen, dem von demselben Verf. herausgegebenen „Grundriß der Weltgeschichte" eine kurz gefaßte Repetitionstabelle beizugeben. „Dieselbe ist so eingerichtet, daß sie auch für sich allein dem geschichtlichen Unterricht zu Grunde gelegt werden kann." Es ist bei der Anordnung des Stoffes nicht die chronologische Reihenfolge allein maßgebend gewesen, sondern es ist vielfach auch auf die sachliche Zusammengehörigkeit der Thatsachen und Daten Rücksicht genommen. — Es bleibt wünschenswert, einzelne Abweichungen des vorliegenden Büchleins von den Ausführungen in dem oben genannten „Grundriß ꝛc." bei einer folgenden Auflage zu beseitigen. — Durch Hinzufügung einiger genealogischer Tafeln würde das Büchlein erheblich an Brauchbarkeit gewinnen.

Das Jubiläumsgeschenk Sr. Maj. des Kaisers Wilhelm I. für die evangelischen Volksschulen Preußens. Eine Anleitung für den Lehrer zur schul-

mäßigen Behandlung des Bildes von L. Gey: Dr. Martin Luther, im Kreise seiner Mitarbeiter die heilige Schrift verdeutschend. Von E. Kannegießer, Regierungs- und Schulrat in Magdeburg. Breslau, Ferd. Hirt, Kgl. Universitäts- und Verlagsbuchhandlung. 1884. 60 Pf.

Den Ausgangspunkt der lesenswerten Betrachtungen des Verfassers bildet eine Erinnerung an das Luther-Jubiläum vom Jahre 1883. Dann folgt eine Einführung in die Geschichte der Verdeutschung der Bibel durch Luther und seine Mitarbeiter, woran sich eine gründliche Besprechung des Bildes schließt. Nachdem nun noch die ferneren Schicksale der deutschen Bibel bis zu ihrer neusten, vielbesprochenen Revision mitgeteilt worden sind, schließt das Büchlein mit beherzigenswerten Mahnungen an die Lehrer der Schulen. Diese Mahnungen laufen im wesentlichen darauf hinaus: „Freue dich deiner Bibel und studiere sie mit Eifer und Fleiß!" — Die Bibel muß wieder in der That und in der Wahrheit — nicht bloß dem Namen nach — das wichtigste Schul- und Lebensbuch werden. „Es wird geklagt" — so lesen wir S. 58 — „daß die Bibel so wenig in der Schule gelesen wird!" Wir haben Ursache, auf Grund persönlichster Erfahrung in diese Klage einzustimmen. Es ist — zum Teil durch die Herrschaft der biblischen Historienbücher an manchen Orten dahin gekommen, daß vielen Schulkindern die Bibel fast zu einem unbekannten Buche geworden ist. Sie nehmen dieselbe nur einmal in der Woche, Sonnabends, mit in die Schule, um die Perikopen daraus zu lesen; im übrigen ruht das Bibelbuch daheim. Ist das etwas anderes, als ein Zustand, wie er vor der Reformation in deutschen Landen zu finden war? Es erscheint sehr wünschenswert und nötig, daß auch von seiten der Schulinspektion sorgsam und streng darauf gehalten werde, daß in den Volksschulen, gemäß den Festsetzungen der Allg. Best., das Bibelbuch in fleißigen Gebrauch genommen und nicht durch biblische Historienbücher oder durch Spruchbücher über Gebühr beiseite geschoben werde. Wenn 14- bis 15jährige Schüler nicht wissen, welches biblische Buch auf die Apostelgeschichte folgt; wenn auf die Frage: „Auf welches biblische Buch folgt der Psalter?" die Antwort erfolgt: „Auf die Offenbarung Johannis!"; wenn unlängst konfirmierte Schüler die Geschichte des Propheten Elias in der Bibel nicht zu finden vermögen: so giebt das gewiß zu ernsten Gedanken Veranlassung. Liegt nicht die Ursache von solchen — hoffentlich vereinzelten Erscheinungen darin, daß man die lebendige Quelle verläßt, und zu gegrabenen Brunnen sich begiebt, die nur abgeleitetes Wasser zu bieten vermögen?

Möge das schöne Bild von Gey, zu dem nunmehr ein guter Kommentar vorliegt, dazu helfen, daß das teure Bibelbuch in Kirche, Schule und Haus wieder fleißig gelesen werde, damit Gottes Wort seine Segenskräfte recht reichlich und scheinbar entfalten könne!

E. v. Seydlitzsche Geographie. In drei Ausgaben. Ausgabe A: Grundzüge der Geographie. Eine Vorstufe zu der kleineren Schul-Geographie (Ausgabe B) und zu der größeren Schul-Geographie (Ausgabe C). Zwanzigste Bearbeitung, unter Mitwirkung vieler hervorragender Fachmänner besorgt von Dr. E. Öhlmann. Ferd. Hirt, Königl. Verlags- u. Universitätsbuchhandlung, Breslau. 1885 u. 1886.

Auch Bücher haben ihre Schicksale! Ein Buch, dem es beschieden ist, zum zwanzigsten Male auszugehen, hat bereits eine reiche Vergangenheit hinter sich und man begrüßt es gern als einen alten, lieben Bekannten, umsomehr, wenn es in neuem, reichem Bilderschmuck auf-

tritt, wie dies insonderheit bei den Ausgaben A und B der Fall ist. Erstere Ausgabe ist illustriert durch 45 in den Text gedruckte Kartenskizzen und erläuternde Holzschnitte und bietet einen Bilderanhang, bestehend aus 23 Formationsbildern und typischen Landschaften. Ausgabe B enthält 62 Kartenskizzen und 51 Formationsbilder; bei der Ausgabe C beträgt die Zahl der Kartenskizzen gar 135 neben 62 typischen Landschaften und Kulturbildern. Aber der „große, mittlere und kleinere Seydlitz" sind nicht bloß wegen ihrer schönen Ausstattung empfehlenswert; auch der in neuster Auflage wieder bereicherte Text steht auf der Höhe der Zeit, und namentlich hat er durch die vielfache Bezugnahme auf das klassische Buch von Dr. Kutzen: „Das deutsche Land" an Brauchbarkeit überaus gewonnen. Mögen die weitverbreiteten geographischen Bücher von Seydlitz auch weiter ihren gesegneten Gang gehen!

Die Notwendigkeit der Religion, eine letzte Konsequenz der Darwinschen Lehre. Gemeinfaßlich dargestellt von Dr. Friedr. Dahl, Assistent am zoologischen Institut der Universität Kiel. Heidelberg, Verlag von Georg Weiß 1886. Preis 2 M.

Das vorliegende 112 Seiten umfassende Schriftchen behandelt ein recht zeitgemäßes Thema mit nicht verkennbarem Geschick. Interessant geschrieben, mit gut gewählten und ausgeführten Beispielen illustriert, giebt es in drei Hauptabschnitten: „1. Die Darwinsche Lehre", „2. Leben und Geist", „3. Die Instinkte des Menschen" die Anschauungen des Verfassers wieder. Der Stoff ist im allgemeinen zweckmäßig geordnet u. der Titel verspricht nicht zuviel, wenn er ihn als „gemeinfaßlich dargestellt" bezeichnet. Freilich teilt unser Buch mit allen für das Volk berechneten wissenschaftlich-populären Darstellungen den Übelstand, daß, wenn mir das Bild gestattet ist, solch mundgerecht gemachte Wissenschaft doch bei dem Volke hie und da Blähungen verursacht. Denn solch oberflächlich aufgefaßte und aufgenommene Wissenschaft, die in dem Geiste des Volkes außer seiner Leichtgläubigkeit keine stützenden Gründe findet, gleicht einer Pflanze, die bei geringer Wurzelkraft zu mächtig ins Kraut schießt. Voreilige Schlüsse und vorschnelle Urteile hindern als zu reichliche Blattentwicklung die Blütenbildung und infolgedessen auch die eigentliche Frucht. Dies hat auch der Verfasser wohl gefühlt, wenn er in der Vorrede seine Mitteilungen unter anderm mit dem Grunde rechtfertigt, „weil man sonst glauben könnte, daß der Standpunkt der Häckelschen Schöpfungsgeschichte ganz allgemein von den Darwinisten vertreten werde," und sonst der Laie dem „wissenschaftlich wohl als überwunden zu betrachtenden Materialismus preisgegeben sein würde." Von diesem Standpunkt aus erscheint das Werk des Verf. als ein Verdienst, obwohl damit über das Resultat seiner Untersuchungen noch nichts gesagt sein soll. Die Notwendigkeit der Religionsentstehung und ihres Fortbestandes auf Grund der als richtig vorausgesetzten Darwinschen Lehre darzuthun, ist wohl eine richtige Bezeichnung der Absicht des Verfassers. Eine Beweisführung der Richtigkeit der Darwinschen Lehre will das Buch nicht bringen, der Schriftsteller ist sogar freimütig genug, zuzugestehen, daß der Darwinismus eine wissenschaftliche Theorie ist und auch stets bleiben wird, eine Theorie, die allerdings „für den Forscher gleichsam Gewißheit zu sein anfängt."

Den ersten Teil unsrer Schrift nimmt die Darstellung der Darwinschen Lehre ein. Wir müssen gestehen, daß bei dem geringen Raum (die Auseinandersetzung umfaßt ca. 39 Seiten) eine verständlichere und zugleich alle wesentlichen

Punkte in besserer Anordnung und interessanterer Weise berührende Darstellung des in Rede stehenden Gegenstandes uns wenigstens nicht bekannt geworden ist. Die unter den Text gesetzten Anmerkungen enthalten gute Anhaltspunkte und wohlausgewählte Hinweisungen auf die einschlägige Litteratur für solche, die mit der Sache sich eingehender beschäftigen wollen. Einige Abbildungen erläutern neben einleuchtend ausgeführten und die Betrachtung weiterführenden Beispielen den Text.

Der zweite Teil führt uns nach einer Umschau auf dem Gebiete der Chemie und der Naturkräfte, welch letztere alle auf die Bewegung zurückgeleitet werden, zu einer Untersuchung über den Geist. Hier wird reinlich geschieden zwischen dem Bewegungsvorgang in den Nerven u. dem Bewußtseinsvorgang im Gehirn, u. die Verschiedenheit des materiellen Vorganges und der Empfindung konstatiert. Als Grenze des Irrtums auf diesem Gebiete wird die Zurückführung der geistigen Vorgänge auf eine einheitliche Grundlage bezeichnet. Mit diesem Resultate schließt dieser Abschnitt ab. Eigentlich psychologische Untersuchungen, die hier einsetzen mußten, hat der Verf. wahrscheinlich als außerhalb seiner Untersuchung, vielleicht gar als außerhalb des exakten Forschens liegend betrachtet. Nach unsrer Auffassung würde aber gerade eine solche vielleicht neue Wege zur Lösung der Aufgabe gewiesen haben. Die Besprechung der geistigen Vorgänge verbreitet sich nur über Instinkt und Erfahrung bei den Tieren und übergeht die geistigen Vorgänge beim Menschen selbst. War aber der Verf. einmal zu der Vermutung fortgeschritten, daß alle geistigen Vorgänge beim Menschen eine einheitliche Grundlage haben müßten, so war ihm ja der Übergang zur Einheit des Bewußtseins an die Hand gegeben, eine Thatsache, die, wenn nur irgend etwas, auf Erfahrung beruht und nicht einmal in das Gebiet der Theorie zu verweisen ist. Diese Thatsache konnte ihm als Fundament weiterer Untersuchungen dienen, wie sie zugleich jene Vermutung einer einheitlichen Grundlage stützen mußte.

Als ein Einschiebsel ist wohl der Abschnitt über die Entstehung der Erde und der ersten Organismen anzusehen, wenigstens wollte es uns so erscheinen. Aber entbehren möchten wir gerade diesen Teil der Schrift nicht, da er ebenso einfach als gründlich, ebenso kurz als inhaltreich die Kant-Laplacesche Hypothese behandelt und ausbaut. Es dürfte dieser Teil wohl der beste des ganzen Buches sein, nur stände er nach unserm Gefühl besser an einer anderen Stelle. (Etwa am Anfang des ersten Abschnittes.)

Die ganze Schrift gipfelt in dem 3. Hauptabschnitt, der die Instinkte des Menschen beleuchtet. Es folgen sich da 5 Abschnitte: der Erhaltungstrieb, der Fortpflanzungstrieb, der Geselligkeitstrieb, die Religion als Instinkt und das Verhältnis der Religion zur Darwinschen Lehre. Wir übergehen die 3 ersten mit der Bemerkung, daß der Verf. den Trieb der Geselligkeit als die Grundlage der Moral ansieht, und aus dem Gesellschaftsprincip seine Moral ableitet. Jedoch ist gerade dieser Abschnitt nicht gründlich genug durchdacht, denn auf der anderen Seite stehen wieder Sätze wie: „Der Mensch handelt moralisch, weil es ihn glücklich macht." Eigentliche ethische Untersuchungen sind auch hier vermieden.

In den beiden letzten, das eigentliche Facit der Schrift bringenden, zusammen nur 12 Seiten umfassenden Abschnitten wird zunächst die Religion von allen lebenden Wesen dem Menschen allein zugewiesen, und die „religiösen Gefühle der Erkenntnis und Verwendung der Naturgesetze notwendig parallel gehend"

bezeichnet. Der Mensch steht im Kampf mit den Naturkräften. In diesem Kampfe mußte sich im Menschen die Hoffnung, d. h. ein Vertrauen auf das Eintreten von für ihn günstigen Verhältnissen entwickeln, das „beim Urmenschen nur dann möglich war, wenn er ein vernünftiges Wesen vor sich wußte, auf dessen Wohlwollen er traute.“ Dazu kam Personifizierung der Naturkräfte, Opferdienste, Tier- und Pflanzenanbetung.

Dies ist der Gedankengang, in welchem der Verf. die Notwendigkeit der Entstehung der Religion dargethan zu haben glaubt. Der Gedanke ist nicht neu. Die Religion soll aber nach Ansicht des Verf. ein Instinkt sein, und Instinkt ist auch nach s e i n e m Sprachgebrauch ein Handeln, das ohne bewußten Zweck doch zweckmäßig ist, ein Trieb, der in der Natur eines Wesens begründet, ohne Absicht doch sein Ziel erreicht. Das Wesentliche beim Instinkt ist also die u n b e w u ß t e Zweckmäßigkeit. Nun zeigt aber obige Erklärung der Entstehung der Religion aus dem Kampf mit den Naturkräften und die Bezeichnung ihres Wesens als eines eudämonistischen Hoffens auf Verschontbleiben von ihren Zerstörungsgewalten deutlich genug, daß hier eine Überlegung, ein b e w u ß t e r geistiger Vorgang zu Grunde liegen muß. Darin liegt nach unserm Dafürhalten ein Widerspruch. Wäre übrigens Religion ein Instinkt, so würde sich ihr kein Mensch entziehen können, es müßte ein jeder die daraus nach der Meinung des Verf. herausfließende Unterscheidung von Geist und Körper machen, und der Materialismus wäre unmöglich. Es scheint mir überhaupt verfehlt, die Religion als Instinkt mit dem Erhaltungs- und Fortpflanzungstriebe zusammen in eine Linie zu stellen, denn der Unterschied zwischen beiden ist nicht nur graduell, sondern qualitativ. Die körperlichen Triebe sollten doch mit geistigen Vorgängen (als solchen muß doch der Verf. die Äußerung der Religion ansehen) nicht zusammengestellt werden. Auf dem Gebiete der Religionsphilosophie hat man in allen Erklärungsversuchen der Religionsentstehung immer mit rein geistigen Potenzen, mit geistigen Faktoren gerechnet. Und wenn ein Heide seinen Fetisch anbetet und mit Opfern für sich zu gewinnen sucht, so ist das kein instinktives, sondern ein ganz und gar zweckbewußtes Handeln. Es thut mir leid, daß ich so das Resultat des ganzen Buches als ein durchaus verfehltes bezeichnen muß. Und die Notwendigkeit des Fortbestandes der Religion steht doch sicherlich auf sehr schwachen Füßen, wenn sie von dem Verf. so begründet wird: „Wie der Urmensch, so sind wir auch heute noch darauf angewiesen, zu hoffen. Mögen wir unser Vertrauen nun auf den blinden Zufall, auf die für uns unberechenbaren Naturgesetze oder aber auf eine höhere Macht, die alles leitet, setzen; im Grunde genommen ist das einerlei. . . . . Entweder man vertraut auf die Hülfe Gottes, oder, wenn einem dies zu wenig wissenschaftlich erscheint, auf sein gutes Glück, was im Grunde genommen genau dasselbe ist (!). Die Befolgung des Instinktes ist also auch in diesem Falle (nämlich als Religionsinstinkt) sehr zu empfehlen. Indem der Instinkt die Angst, das Leiden herabsetzt, bereitet er, wie alle andern Instinkte im Grunde genommen Vergnügen . . . Im schlimmsten Falle kann ein Instinkt überentwickelt und deshalb für uns nicht mehr vorteilhaft sein. Dann bereitet seine Befolgung immerhin noch Vergnügen und da es der Genuß ist, den wir eben erstreben, so befinden wir uns dennoch auf dem rechten Wege, wenn wir dem Irrtum folgen.“ (!!) Ich füge zu diesen wirklich flüchtigen und ungründlichen Sätzen des Verf. nichts hinzu.

Das letzte Kapitel betrachtet das

Verhältnis zwischen Religion und Darwinismus. Hier werden zunächst einige landläufige Einwürfe gegen die christliche Religion kurz zurückgewiesen, wobei das Entwicklungsprincip auf dieselbe angewendet wird. Eigentümlicherweise tritt der Verf. für den Wunderglauben ein, indem er, wenn wir ihn recht verstehen, das Wunder für ein Ereignis ohne Ursache hält. Abgesehen von dieser eigentümlichen Auffassung des Wunders opfert hier der Verf. das Grundprincip alles realen Forschens, den Kausalnexus, wo er es gar nicht einmal nötig hatte. Im religiösen Gedankenkreise ist ein Wunder nicht eine Wirkung ohne Ursache, sondern ein Ereignis, in dem wir das Walten Gottes, und zwar ein direktes Wirken desselben zu erkennen gezwungen sind durch anderweitige Erklärungsunfähigkeit. Auch die Auseinandersetzung über den freien Willen und die Erlösung, welche beide zusammen in nicht 2 S. abgethan werden, krankt an mangelhaftem Eingehen in den Kernpunkt der Sache. Das Resultat des Buches ist eigentlich nicht das versprochene: der Erweis der Notwendigkeit der Religion als letzter Konsequenz der Darwinschen Lehre, sondern das, daß Religion und Darwinismus zwei rein zu scheidende Gebiete seien, und der Darwinismus zur Erklärung, Unterstützung oder Bekämpfung der Religion nichts geleistet hat.

So können wir die vorliegende Schrift solchen warm empfehlen, welche den Darwinismus näher kennen lernen wollen, müssen aber den religionsphilosophischen Teil als durchaus unzulänglich und ungründlich bezeichnen. Dr. Gm.

Zur unterrichtlichen Behandlung der Bergpredigt unsers Herrn Jesu Christi in den Schulen, beim Konfirmanden-Unterrichte oder bei den religiösen Unterredungen mit der erwachsenen Jugend, von Schulrat A. Grüllich. Meißen, G. W. Schlimpert 1886. 2 M.

Obwohl über die Bergpredigt an exegetischem wie katechetischem Material kein Mangel herrscht, so begrüßen wir doch diese neue Arbeit mit großer Freude. Der Verfasser hat es sich zur Aufgabe gemacht, auf Grund eingehenden Studiums der einschlägigen theologischen Schriften über die Bergpredigt den gewaltigen nie auszudenkenden Stoff für den Katecheten wie den Lehrer nicht nur faßlich darzustellen, sondern auch in seiner ganzen Tiefe vorzuführen. Bei richtiger und übersichtlicher Ordnung und Einteilung des Stoffes hat der schon durch andere wohlgelungene Schriften bekannte Verfasser es verstanden, durch klare Sprache und die Illustration vermöge geschickt gewählter Gleichnisse und Beispiele aus der heiligen und Profan-Geschichte, aus Natur- und Menschenleben, durch Heranziehung passender kirchlicher Lieder und weltlicher Dichtungen, durch ebenso herzliche wie kräftige Worte der Paränese für solche, welche dazu berufen sind, ihre Zöglinge in die ja anerkannt schwierige aber um so lohnendere und fruchtbarere Gedankenwelt der Bergpredigt einzuführen, eine recht wertvolle Handleitung zu schaffen. Das Ganze ist getragen von einem echt religiösen, von kränkelndem Überspanntsein freiem, direkt auf das Praktische gerichteten Geiste und durchweht von einem dem Stoffe konformen idealen Hauche.

Wenn wir betreffs vorliegender Schrift einen Wunsch aussprechen dürften, so wäre es der, daß bei einer eventuellen neuen Auflage die hie und da etwas zu gehäuft auftretende Frageform auf ein geringeres Maß beschränkt würde, da die geeignete Fragstellung nicht nur vorzügliche, ja alleinige Arbeit des Lehrenden sein muß, sondern auch durch die Altersstufe der Zöglinge, die zur Verfügung stehende Zeit und den ganzen Gang des Unterrichtes wesentlich beeinflußt wird. Die Arbeit des Verfassers ist ja als Wegweiser für die häusliche

Präparation des Katecheten resp. Lehrers ursprünglich allein berechnet und als solcher durchaus geeignet.

Wir können deshalb diese geistvolle, treffliche und warm geschriebene Arbeit nicht nur zum Zwecke des Unterrichts, sondern auch der häuslichen Erbauung aufs herzlichste empfehlen. Dr. Gm.

Pädagogische Abhandlungen von Mitgliedern des vom Professor Strümpell geleiteten wissenschaftlich-pädagogischen Praktikums an der Universität Leipzig. Herausgegeben von Dr. Ferdinand Maria Wendt, Professor an der K. K. Lehrerinnen-Bildungs-Anstalt in Troppau. Leipzig, Georg Böhme. 1887. Preis 2,10 M.

Es sind im ganzen 8 Aufsätze, welche der lange erwartete, jüngste Band der „Pädagogischen Abhandlungen" uns bringt.

1. Der erste „psychologische Kindergarten-Pädagogik" betitelt, ist eine Arbeit des Herausgebers. Die Aufgabe, welche sich der Herr Verfasser gestellt hat, ist in erschöpfender, ja eher etwas zu breiter, als zu knapper Darstellung zur Lösung gekommen. Mit großem Verständnis geht er auf die einzelnen Punkte ein und stützt seine Studien nicht nur auf die Psychologie, sondern auch, wie es bei diesem Stoffe unumgänglich notwendig war, auf die bis jetzt als sicher herausgestellten Resultate der Physiologie. So bietet denn der Aufsatz vieles Wertvolle und Bemerkenswerte und giebt auch in richtiger Weise die Linien und Normen an, nach denen sich die Kindergarten-Praxis fortzubewegen und fortzuentwickeln hat, ohne dabei zu vergessen, auf viele Mißstände als korrekturbedürftig in der bisher verfolgten Praxis hinzuweisen. Es ist deshalb dieser Aufsatz nicht nur den Kindergärtnerinnen, sondern auch den Pädagogen überhaupt und denkenden Eltern warm zu empfehlen.

2. Was läßt sich für und was wider eine frühzeitige Erweckung des Patriotismus sagen? Von Adolf Körner.

Mit patriotischer Begeisterung geschrieben, zeigt die Arbeit des Verfassers die Wege, auf denen eine patriotische Erziehung unserer Kinder, Knaben und Mädchen, zu erstreben ist, ohne dabei die Gefahren zu übersehen, welche bei ungeschickter Behandlung sich nahe legen könnten. Der Stoff, der nichts wesentlich Neues enthält, ist wohlgeordnet und übersichtlich; die Sprache edel und fließend.

3. Welcher Unterschied besteht zwischen logischen und ästhetischen Urteilen? Von Karl Neudecker.

Der Verfasser hat sich an eine schwierige Frage herangewagt, eine Frage, die er zu einer klaren Lösung nicht bringt. Das logische Wohlgefühl, das die Klarheit in dem Ausdrucke zweier in einem Urteil zusammengefaßter Vorstellungen zu begleiten pflegt, verführt ihn dazu, das ästhetische Wohlgefühl, das sich auch leicht zu einem Urteil, gleich, ob rein subjektiv oder mehr objektiv, verdichtet, mit jenem zu vergleichen, und den Unterschied beider in der dem logischen Urteile inhärierenden Evidenz, dem ästhetischen aber stets beigemischten Subjektivität zu suchen. Es ist hier nicht der Ort, unsre Anschauungen in dieser Richtung hin zu entwickeln. Der Verf. hat aber mindestens das Verdienst, auf diese bis jetzt wohl unerledigte Frage wieder einmal hingewiesen zu haben.

4. Die bei den Kindern am häufigsten vorkommenden Affekte und ihre pädagogische Behandlung von Clemens Trobitzsch.

Eine ganz ausgezeichnete Arbeit, die in schöner Sprache geschrieben, mit lichtvollen Beispielen illustriert, von ernstem, edlem und religiösem Geiste getragen ist und nur recht warm empfohlen werden kann.

5. Die Phantasie im Dienste des Unterrichts. Von Bruno Schönbach.

Der Verfasser führt in lichtvoller Weise die Bedeutung der Phantasie in den einzelnen Unterrichtsgegenständen aus und zieht dabei nicht mit Unrecht gegen den noch vielfach üblichen Verbalismus im Unterricht zu Felde, der dem Kinde die Sprache und Sprachweise des Lehrers zumutet, statt den kindlichen Ausdruck allmählich zu der Höhe des Richtig- und Schönsprechens zu führen. Unsre Kinder sprechen zu wenig in der Schule, sprechen nur nach, zu wenig selbstthätig. Gott sei Dank! daß dieser Übelstand allmählich in weiteren Kreisen als solcher erkannt wird.

6. Die willkürliche Aufmerksamkeit. Von Wilhelm Kahl.

Das Resultat dieser noch nicht 5 S. umfassenden Abhandlung ist die Bemerkung, daß es sich bei der willkürlichen Aufmerksamkeit darum handelt, für eine erwartete Vorstellung freie Bahn zu schaffen, so daß ihr ungehindertes Aufsteigen im Bewußtsein möglich wird.

7. Die Erweckung und Pflege des Ehrgefühls. Von Richard Börner.

Die Arbeit behandelt eine schwierige Frage; sie muß die richtige Mitte suchen zwischen Ehrgeiz und Gleichgültigkeit, Selbstüberschätzung und Selbstunterschätzung, hat sie dieselbe gefunden, so ist ein nicht unbedeutender Bundesgenosse für Erziehung und Unterricht gewonnen, das rechte Ehrgefühl und die richtige Selbstschätzung. Im großen und ganzen wird die Aufgabe richtig gelöst und wertvolle Punkte für Pflege und Erweckung des Ehrgefühls angegeben. Die Darstellung ist klar und praktisch.

8. Die rechte Erziehung ist immer zugleich auch Selbsterziehung und Selbstbildung des Erziehers. Von Max Böhm.

Es ist dies der dritte Abschnitt einer Arbeit des Verfassers, der das obige Thema in Bezug auf die Regierung und den Unterricht behandelt hat, und es jetzt vom Gesichtspunkt der Zucht aus betrachtet.

Die Arbeit schließt sich recht eng an die Herbartsche Philosophie an. Nach einigen einleitenden Bemerkungen über Begriff und Aufgabe der Zucht im allgemeinen behandelt er sein näheres Thema an der Hand der Herbartschen 5 ethischen Ideen, indem er die Ideen des Rechts und der Billigkeit zusammenfaßt. Mannigfache praktische und nützliche Winke machen die Arbeit nicht nur lesenswert, sondern recht fruchtbar. Es ist nicht nur vom Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler, sondern auch von dem kollegialischen Verhältnisse der Lehrer untereinander die Rede. Eine energische, sittliche Anschauung, die dem ganzen Aufsatz zu Grunde liegt, kennzeichnet den Herbartianer und Herbartkenner.

Bei der Mannigfaltigkeit des Stoffes und der Tüchtigkeit der einzelnen Arbeiten können wir die „Pädagogischen Abhandlungen" recht warm empfehlen.

Dr. Gm.

Der Begriff der Bildung nach seinen psychischen Momenten und pädagogischen Konsequenzen. Ein Vortrag ꝛc. von Dr. Emil Scherfig (Bezirksschuldirektor in Leipzig). Leipzig, 1885. Verlag von Heinrich Matthes. IV u. 58 S. 1 M.

Dieser Vortrag wurde in der „Pädagogischen Gesellschaft" zu Leipzig gehalten und auf Wunsch in Druck gegeben. Verfasser bietet darin die Ergebnisse seiner Reflexionen über den wichtigen Begriff der Bildung.

Zuerst ist der Begriff der Bildung nach seinen psychischen Momenten erörtert. Die wahre Bildung wird „als diejenige Gestaltung des Bewußtseins" bezeichnet, „in welcher unter dem steten belebenden Einflusse des Gefühls die allgemeinen seelischen Gebilde als appercipierende Kräfte zu wirken vermögen" (S. 22). „Mit einer wahrhaft materialen Bildung ist zugleich auch eine formale ge-

geben" (S. 25). „Nach unserer Auffassung erweist sich demnach der Unterschied zwischen formaler und materialer Bildung als ein rein illusorischer, ja als ein solcher, dem gegenwärtig nur noch eine historische Berechtigung zuerkannt werden darf (S. 26)." Die wahre Bildung, die als etwas Qualitatives jederzeit dieselbe ist, aber intensiv gesteigert und vertieft werden kann, zeigt sich als ein Suchen der Wahrheit in der steten Veränderung der Dinge und auf der anderen Seite als ein Streben nach Realisierung derselben mittelst der praktischen Bethätigung. Demnach ergiebt es sich, daß in der wahren Bildung Wissen und Können vereinigt erscheinen; ein lebendiges Wissen und ein verständiges und weises Können bilden somit die Hauptmerkmale einer wahren Bildung" (S. 27).

Im zweiten Teil seiner Schrift (S. 28 ff.) zieht der Verfasser die pädagogischen Konsequenzen aus seinem Begriff der Bildung, und hier können wir ihm in manchen Punkten nicht beistimmen. „Mit Rücksicht auf die Wahrheit, die im Unterricht gar nicht genug betont werden kann," glaubt sich der Verf. „gegen eine unterrichtliche Behandlung der Märchen aussprechen zu müssen. Kann auch nicht geleugnet werden, daß dieselben der Phantasiethätigkeit des Kindes entsprechen, so halten wir doch viele derselben inbetreff der sittlichen Wahrheit, die ja in dem Kinde zu einer Macht werden soll, geradezu für bedenklich und möchten sie unter Umständen lieber durch einfache, sittlich reine Fabeln ersetzt wissen" (S. 32). „Wollen wir unseren Kindern zu einer wahren Bildung verhelfen, so müssen wir jederzeit bestrebt sein, die Selbstthätigkeit derselben anzuregen und zu steigern (S. 36). Im Interesse der Selbstthätigkeit der Schüler muß es als Forderung der Bildung an jeden Unterricht angesehen werden, daß derselbe neben der Anschaulichkeit auch das Denken übe" (S. 36 u. 37). „Obgleich mit der sogenannten „Kunstkatechese," wie wir sie besonders bei Dinter, Dolz und Plato finden, mancher Fehlgriff gethan und sehr oft, um es etwas drastisch auszudrücken, „leeres Stroh gedroschen" worden sein mag, so stimmen wir doch nicht mit den Vertretern der vielgerühmten (!) „wissenschaftlichen Pädagogik" der Gegenwart überein, welche diese Unterrichtsform als „Schulmeisterschlendrian" bezeichnen und durch eine neue, die „vielversprechende," aber die Zucht der Gedankenbewegung untergrabende (!) „Disputationsmethode" ersetzen zu müssen glauben" (S. 37). „Nach unserer Meinung hat die Frau nur einen Beruf, nämlich den, eine Hüterin des Hauses, der Familie zu sein; deshalb erachten wir es als eine Verkennung der weiblichen Natur, wenn man die Mädchen mit allem möglichen Gedächtniswerke belastet, sie sogar in die Sprache und Litteratur fremder Völker einzuführen sucht und ihnen daneben des öfteren einen wenig ersprießlichen, weil meist trockenen Unterricht in den Werken der vaterländischen Dichtkunst erteilt" (S. 49). „Obgleich eine Beachtung des Gleichen und Ähnlichen in anderen Gebieten im Interesse eines einheitlichen Ausbaues der Seele, im Interesse der wahren Bildung notwendig erscheint, so darf dieselbe doch nichts weiter sein, als ein einfacher Hinweis, nichts anderes, als ein Hinüberblicken; immer hat der Unterricht nur ein Gebiet zu behandeln und dieses in geeigneter Weise zu vertiefen, darf aber nicht wähnen, an den einen Gegenstand alles Mögliche anschließen zu können; auf diese Weise würde kaum ein Wissen, geschweige denn die Bildung zu gewinnen sein. Von diesem Gesichtspunkte aus müssen wir die Ansicht Ziller's, der an einem Gegenstande möglichst alles, was mit demselben zusammenhängt, behandelt wissen will, als eine irrige, weil eine wahrhafte

Vertiefung hindernde bezeichnen; ebenso irrig scheinen uns auf Grund obiger Auseinandersetzung die sog. „Kulturstufen" Zillers zu sein" (S. 53. 54). Verfasser bemerkt, „daß ihm die sog. Kulturstufen geeignet erscheinen, für die unterrichtliche Behandlung selbst gewisse Fingerzeige zu geben; nimmermehr möchten wir uns aber der Meinung öffnen, als ob dieselben für die Auswahl der Unterrichtsstoffe maßgebend sein sollten und müßten. Nicht für die bloße Stoffauswahl, wohl aber für die Stoffdarbietung, bei welcher die eigentümliche seelische Verfassung des Kindes zu berücksichtigen ist, kann aus diesen Stufen manche Anregung gewonnen werden" (S. 54). „Eine doppelte Konzentration muß stattfinden: Die eine bezüglich der Vorstellungen innerhalb eines jeden Gebietes, die andere inbetreff des Gleichen und Ähnlichen in verschiedenen Disciplinen; jene können wir die innere, diese die äußere nennen;" doch darf bei beiden nicht vergessen werden, daß es eine Konzentration, also eine solche Art der unterrichtlichen Behandlung ist, bei welcher auf Centra, Mittelpunkte im Vorstellungsleben abgezielt werden muß, durch welche sowohl die Entstehung, als auch die Wirksamkeit der Ideen und Principien ermöglicht und bedingt erscheint" (S. 55). Es scheint dem Verfasser, „als ob mit einer wahren Konzentration eine sogenannte Überbürdung geradezu unmöglich sei" (S. 55). „An Stelle des reinen Abfragens seiten des Examinators sollte eine möglichst freie und zusammenhängende Aussprache von seiten des Examinanden treten" (S. 56). „Den fünf formalen Stufen der Ziller'schen Schule, welche in ihrer wissenschaftlichen Bezeichnung (!) nur zu leicht mißdeutet werden können und die Freiheit des Lehrers (!) allzusehr beschränken," setzt Verfasser (S. 56 ff) die Dreiheit: „Anschauung, freies Denken und Übung entgegen, „welche in der Natur unseres Geistes begründet erscheint und bereits von Denzel als Forderung für einen jeden Unterricht aufgestellt worden ist." Grosse.

Auserlesene Gespräche des Boten aus Thüringen von Christian Gotthilf Salzmann. Gekürzt u. zum Gebrauch in Fortbildungsschulen eingerichtet von Dr. Fritz Jonas (städt. Schulinspektor in Berlin). Berlin 1886, L. Oehmigke's Verlag (R. Appelius). (112 S.) 40 Pf.

Diese „auserlesenen Gespräche des Boten aus Thüringen" bilden das 4. Heft der von Jonas herausgegebenen „Volksschriften" (als Heft 2 erschien „das Goldmacherdorf" von Heinrich Zschokke). Salzmanns Schrift, die 1791 zuerst in Leipzig herauskam, entsprach seinerzeit ganz dem Muster einer guten Volksschrift im Sinne der Philanthropen. Sie ist dem Inhalt nach gemeinnützig, der Form und dem Inhalt nach gemeinverständlich und regt die Leser zum selbständigen Denken an. Um dieser Vorzüge willen glaubt der Herausgeber, sie trotz ihres altfränkischen Tons auch unserer heutigen Jugend und dem jetzt lebenden deutschen Volke wieder empfehlen zu dürfen.

Das Buch enthält 22 Gespräche; der ursprüngliche Text ist hier und da gekürzt worden, nur wenig wurde geändert oder hinzugesetzt. Die Gespräche haben folgende Überschriften: Über das Wünschen, über die Pelzmützen (für die Abhärtung), über das Nachdenken, über Herrn Zollikofer, über die Geburtstage, über das Geisterbeschwören, über das Hochzeitmachen, über die Sorgen der Menschen, über die Erziehung, über den Krieg, über allerlei Gegenstände, über die Rezeptbücher, über die Not- und Hilfsbücher, über den Krieg, über die Luft, über den Gebrauch des Kopfes und der Hände, über das Krebsbüchlein, über die alten Deutschen, über den Schnupfen, über den Selbstmord, über

den heiligen Ehestand. Die „Gespräche des Boten aus Thüringen“ können warm empfohlen werden; Salzmanns Name bürgt für den gediegenen Inhalt. Gr.

Ehre sei Gott in der Höhe! Liederbüchlein für Schule und Haus, enthaltend 60 Kirchenlieder und 20 religiöse Volkslieder, mit Ziffernoten versehen, von **C. Hörster**, Lehrer in Gelsenkirchen; Selbstverlag. 30 Pf.

Der Verfasser sagt im Vorwort: Das teure und beschwerliche Gesangbuch mit seiner nur musikalisch Gebildeten verständlichen Notenschrift, ist nicht recht geeignet für den Schulgebrauch. Diesem Übelstande will das Büchlein abhelfen, indem es einerseits unter anderen diejenigen Kirchenlieder und Volkslieder enthält, welche in allen Schulen behandelt werden müssen und andererseits die Melodien in einer allen leicht faßbaren Intervallenschrift präsentiert. — Es will mithin dazu beitragen, daß der heilige Gesang in seiner allen zugänglichen Form, der Choral und das religiöse Volkslied wieder bei uns heimisch werde.

Das Büchlein bringt die Choräle einstimmig, die geistlichen Volkslieder zweistimmig mit vollständigem Text nach dem Gesangbuch der Synoden in Jülich, Cleve, Berg und Mark. Der Schule wird das Heftchen recht gute Dienste leisten, vor allem solange unser Gesangbuch in keiner Ziffernausgabe erscheint, auch dann noch den unteren Klassen; in den Händen der Kinder der Oberstufe wie des Volks müßte aber eine Ziffernausgabe des vollständigen Gesangbuchs sein. G.

Französisches Lesebuch zur Geschichte der deutschen Befreiungskriege. Von **Chr. Ufer**, Lehrer an der höheren Mädchenschule (Carolinum) in Altenburg, Altenburg, H. A. Pierer, 1887. VIII und 168 Seiten. Preis 1,20 M.

Dieses französische Lesebuch enthält an erster Stelle eine (wenig gekürzte) Wiedergabe der herrlichen Erzählung von Erckmann-Chatrian: Histoire d'un Conscrit de 1813. Hierauf folgen drei Abschnitte aus Ségur's Histoire de Napoléon et de la Grande-Armée und ein kurzer Abschnitt aus der Histoire du Consulat et de l'Empire von Thiers. An dritter Stelle finden wir sieben auf die Napoleonische Zeit sich beziehende Chansons von Béranger. Es folgt noch ein Anhang, Gedichte von Ségur, Delavigne, Victor Hugo, sowie Reden und historische Aktenstücke enthaltend. Den Schluß des Anhangs bilden der bekannte Brief Napoleons III. an den König Wilhelm (vom 1. September 1870) und die dazu gehörige Antwort.

Das vorliegende Werk ist der erste Versuch eines französischen Lesebuches im Sinne der Herbart-Zillerschen Pädagogik. Einer der hervorragendsten Kerngedanken dieser Pädagogik ist bekanntlich der Gedanke der Konzentration des Unterrichts. Die Herbart-Zillersche Pädagogik steht feindlich gegenüber aller Zersplitterung und Verzettelung des Wissens, namentlich auch aller Zufalls- und Willkürherrschaft bei Aufstellung von Lehrplänen. Während die hergebrachte Methodik, wenn es sich um einen Lehrplan für den französischen Unterricht handelt, nur darauf sieht, daß die abgedroschene Regel: „Vom Leichten zum Schweren“ nicht verletzt werde und daneben etwa noch, daß der auszuwählende Lektürestoff seinem Inhalte nach allgemein wertvoll sei, fragt sich der Jünger Zillers in erster Linie: wo bietet sich mir ein Stoff, der in einem passenden Verhältnisse zu dem übrigen Hauptunterrichte der Klasse steht und zu diesem in fruchtbare Beziehung gesetzt werden kann?

Für das achte Schuljahr ist nun bekanntlich von Ziller als profangeschichtlicher Centralstoff die Geschichte der deutschen Befreiungskriege vorgeschlagen worden. Wie sehr dieselbe es verdient, im Lehrplan

jeder deutschen Erziehungsschule eine bevorzugte Stelle einzunehmen, das mag hier durch einen beachtenswerten Ausspruch von Philipp Wackernagel bezeugt werden. Dieser Gelehrte klagt nämlich in der Vorrede zu seiner „Trösteinsamkeit," in welcher er die herrlichsten Lieder der Befreiungskriege mit den andern schönsten weltlichen und geistlichen Volksliedern gesammelt hat, daß die Geschichte Napoleons und der Freiheitskriege nicht seit 1815 ein stehender Gegenstand des Unterrichts in den deutschen Schulen auf dem Lande wie in der Stadt geworden ist, weil dieser Teil der neueren Geschichte der einzige sei, der eine Behandlung nach Art der biblischen Geschichte zulasse.

Für den französischen Sprachunterricht des achten Schuljahres ergiebt sich nun die Aufgabe, einen Lektürestoff zu suchen, welcher sich mit der Geschichte jener denkwürdigen Zeit befaßt, ohne darin aufzugehen, d. h. ohne selbst nur Geschichte zu sein. Einen solchen Stoff findet Ufer in der vortrefflichen Erzählung von Erckmann-Chatrian, welche den größten Teil des Lesebuches ausfüllt. Es liegt auf der Hand, daß bei der Behandlung dieses Stoffes zahlreiche Berührungspunkte zwischen ihm und demjenigen Vorstellungsmateriale sich ergeben werden, welches der Schüler zu gleicher Zeit im anderweitigen Unterrichte erwirbt. Den Forderungen der Konzentration ist also Genüge geleistet. Daß die genannte Erzählung auch den sonstigen Anforderungen, welche man an eine gute Jugendlektüre stellt, nachkommt, wird jeder, der sie kennt, willig zugeben.

Aber, so möchte mancher werte Leser fragen, wo bleibt denn die Grammatik? Einem solchen möchte ich die Gegenfrage stellen, ob er denn für seinen deutschsprachlichen Unterricht durchaus einer gedruckten Grammatik bedarf. Ich denke, wenn die Zöglinge durch eine vergleichende Betrachtung geeigneter Sätze aus der Lektüre oder aus ihren schriftlichen Ausarbeitungen die sprachlichen Gesetze eigenthätig auf dem Wege der Abstraktion gewinnen und sie dann in ein besonderes („System"-)Heft eintragen, so hat der Lehrer einen viel gediegeneren Sprachunterricht erteilt, als wenn er eine gedruckte Grammatik paragraphenweise „durchnimmt" und auswendiglernen läßt. Ähnlich nun steht es im Französischen und in jeder anderen Fremdsprache; auch hier heißt es betreffs der grammatischen Lehren: erwirb sie, so wirst du sie wahrhaft besitzen. Weiter auf diesen Punkt einzugehen, ist hier nicht thunlich; es sei nur noch hingewiesen auf eine in Jahrgang I, Heft 6 der Zeitschrift „Praxis der Erziehungsschule" (Herausgeber Dr. Just) enthaltene Präparation von Fräulein E. Leonhardi (Altenburg), in welcher die schulgemäße Behandlung eines Abschnittes aus dem „Conscrit" in lehrreicher Weise dargelegt ist.

Zum Schlusse sei noch bemerkt, daß Ufers Lesebuch auch denjenigen Erwachsenen aufs beste empfohlen werden kann, welchen es um eine interessante und zugleich sehr belehrende französische Lektüre zu thun ist. Möge das Buch viele Freunde finden.

Elberfeld. Hermann Wendt.

Materialien für den Unterricht in Fortbildungsschulen, von J. A. Seyfferth. 4 Hefte, einzeln käuflich. 1. Abt.: Grundzüge des Wechselwesens 2. Aufl. 60 Pfg. 2. Abt.: Praktische Anleitung zur Buchführung 75 Pf. 3. Abt.: Anleitung zur Abfassung von Geschäftsaufsätzen 75 Pfg. 4. Abt.: Anleitung zum geschäftlichen Rechnen 75 Pf. Nürnberg, Franz Büchings Verlag.—

Die Fortbildungsschule hat u. E. eine Doppelaufgabe. Zunächst soll sie die allgemeine Bildung der dem Jünglingsalter entgegenreifenden Knaben weiter fördern; sodann soll sie auf die Ausbildung in praktischer Tüchtigkeit für den jewei-

ligen Berufs- und Lebenskreis Bedacht nehmen. Jene Aufgabe verlangt, daß der Fortbildungsunterricht, der, soll er nicht einseitig werden, der religiösen Grundlage nicht entbehren kann, die Schüler weiter führe in deutscher Sprache und Litteratur, in Geschichte, Geographie und Naturkunde. Dagegen wird der Lehrer im Rechnen, in der Raumlehre, im Zeichnen und Aufsatz sich mehr oder weniger nach dem speciellen Beruf des Schülers, nach den Anforderungen des Geschäfts, „Handwerks" und gewerblichen Lebens zu richten haben. Es gilt in diesen Fächern nicht nur das früher Gelernte zu befestigen, zu erweitern, sondern es auch auf die am nächsten liegenden praktischen Verhältnisse anzuwenden. Hierzu wollen die Seyfferthschen Materialien Handreichung thun. Das 1. Heft enthält eine in der 2. Auflage wesentlich verbesserte kurze Wechsellehre. In leicht faßlicher Weise wird das Nötige über die Entstehung, die Erfordernisse, Arten, geschäftliche Behandlung des Wechsels besprochen. Beigefügte Muster erläutern die Belehrungen. Ein besonderer Anhang giebt Auskunft über die im Wechselverkehr am meisten gebräuchlichen technischen Ausdrücke.

Heft 2, Anleitung zur Buchführung, behandelt ebenfalls seinen Gegenstand anschaulich und übersichtlich. Belehrungen, Beispiele und Aufgaben folgen nach einander. Das beigegebene Verzeichnis der in der Buchführung vorkommenden termini technici nebst Erklärung wird für das gewerbliche Bedürfnis hinreichend sein. Das 3. Heft befaßt sich mit der Anfertigung von Briefen und Aufsätzen geschäftlicher Art. Zu Beginn jedes Abschnittes werden orientierende Winke über Zweck, Inhalt und Form der qu. Geschäftsschreiben erteilt. Daran schließen sich Muster zur Nachbildung und passende Aufgaben zur Einübung. Der Behandlung der im Post- und Bahnverkehr gebräuchlichen Formulare ist gebührende Sorgfalt gewidmet. Im 4. Hefte, Anleitung zum geschäftlichen Rechnen, macht Verfasser den Schüler mit besonderen, der Praxis entnommenen Lösungsweisen und Kürzungen bekannt. Er behandelt vornehmlich die Grundrechnungsarten, sowie die Schluß-, Prozent- und Zinsberechnung.

Ref. hat die Hefte teilweise selbst im Fortbildungsunterrichte benutzt und kann sich auf Grund seiner Erfahrungen nur lobend über dieselben aussprechen. Geschickte Auswahl und enge, jedoch nicht zu knappe, Begrenzung des Lehrstoffs, bündige, dabei verständliche Darstellungsform in den Erklärungen und Regeln, durchweg gute Auswahl von Übungs- und Anwendungsbeispielen machen das Büchlein recht empfehlenswert.

B.-W. —r.

Zur Recension eingegangene Bücher:

Krekeler, Heilige Geschichte. Bielefeld, Anstalt Bethel.

Leimbach, Die deutschen Dichter d. Neuzeit u. Gegenwart. 3. Bd. 3. Lfr. 3. Aufl. Kassel, Th. Kay.

Fricke, Handbuch des Katechismusunterrichts. II. Bd. 2. Hauptstück. (Pädag. Bibliothek 14. Bd.) 3,80 M. Hannover, Carl Meyer.

Kasten, Ferdinand Callin. 1,00 M. Ebd.

Schück, Einübungen u. Lieder. I. Heft. 4. Aufl. 0,12 M. II. Heft. 5. Aufl. 0,18 M. III. Heft. 4. Aufl. 0,30 M. IV. Heft. 4. Aufl. 0,36 M. Heidelberg, Georg Weiß.

Krader, J. Riedels Naturlehre. 10. Aufl. 0,40 M. Ebd.

Dack, Gesunde Seele im gesunden Körper. St. Gallen, F. B. Müller.

Jaß, Grundriß der Logik. 2. Aufl. Ebd.

Meinhardt, 50 Vorspiele nach Choral-Motiven für die Orgel. Halle a. S., Otto Hendel. 2,50 M.

Wohlrabe, Beitrag zur Charakteristik ultramontaner Geschichtsauffassung. Halle a. S., Tausch u. Grosse.
Hoffmann, Über Sprachentwicklung. Leipzig, G. Gräbner.
Rein, Brzoska: Notwendigkeit pädagog. Seminare 4,80 M. Leipzig, J. A. Barth.
Kalender für deutsche Volksschullehrer. 1888. 1. Tl. 1,20 M. Leipzig, J. Klinkhardt.
Noack, Schul-Notiz-Kalender. 0,80 M. Leipzig, E. Hoppe.

Aus dem Verlag von Hermann Beyer u. Söhne in Langensalza:

Baumert, Chorlieder. Der Schulgesänge 4. Heft.
Cornelius, Abhandlung z. Naturwissenschaft u. Psychologie.
Krusche, Litteratur der weibl. Erziehung u. Bildung.
Kapesius, Die hauptsächl. Forderungen des erziehenden Unterrichts.
Stinde, Gedenkblatt f. d. alten Fritz.
Flügel-Ostermann über Herbarts Psychologie.
Lomberg, Über Schulwanderungen.
v. Sallwürk, Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte.
Worf, Einige Blätter aus Pestalozzis Lebens- u. Leidensgeschichte. 1,80 M.
Bartholomäi, Herbarts pädag. Schriften. 1. Bd. 4. Aufl. 2,50 M.
Armstroff, Evang. Religionsbuch. 2. Aufl. 0,80 M.
Festreden. 1. Heft. 0,60 M.
Kehrbach, Herbarts sämtliche Werke. 1. Bd.
Keßler, Gesundheitslehre. 2. Aufl. 0,40 M.
Ulrich, Hilfsbüchlein zum Erlernen der franz. Konversationssprache. 5. Aufl. 0,60 M.
Wesselhöft, Gartenkalender. 2. Aufl.
Behl, Rechenhefte. 6. Heft.
Teudeloff, Stoff für den Unterricht in der deutschen Grammatik. 2. Aufl. 0,75 M.
Schäfer, Kirchengeschichte. 2,00 M.
Lehrerkalender für 1888.
Taubstummenlehrerkalender.
Steinbrink, Deutsche Aufsätze. Neue Folge.
Thrändorf, Behandlung des Religionsunterrichtes nach Herbart-Zillerscher Methode.
Seidel, Dinters ausgewählte pädagog. Schriften. 1. Bd. 2. Aufl. 3,00 M.
Lion-Clausius, Oberförsters Mieze.
—, Neue Waldmärchen.
Steinhäuser, Evang. Choralbuch.
Gottschlag, Historisches Album für Gesang, Piano, Harmonium u. Orgel.
Zorn, Weihnachtsklänge für Violinchor und Orgel. op. 6.
Burgstaller, Kleine Sachen für kleine Leute für Pianoforte op. 7.
Todt, Kindermärchen in Tanzweisen. op. 70.
Götze, Für die Jugend. 6 Tonbilder.
Todt, Stimmungsbilder am Klavier. I. u. II. Reihe. op. 74.
Zorn, Konzert-Phantasie für die Orgel. op. 5.
Hoppe, Drei Mädchenlieder. op. 5.
Rabich, Vier Männerchöre. op. 14.
Hoppe, Drei Lieder für vierstimmigen Männerchor. op. 2.
Zorn, Christfeier für Männerchor. op. 8.
Gottschlag, 12 geistl. Gesänge für 4 Männerstimmen.
Frankenberger, Vier Kirchen-Cantaten. op. 19.
Hoppe, 2 geistl. Duette. op. 7.
—, Niobe, Konzert-Scene. op. 4.
Todt, 12 Adagios f. d. Orgel. op. 63.
—, " " " " " 7.
Reich, 7 Orgelvorspiele. op. 29.
Gottschlag, Mendelssohn-Album für Orgel.
Reich, Weihnachtsglöckchen. op. 18.
Pathe, 6 leichte Klavierstücke. op. 342.
Gruel, 6 Motteten f. 2stimm. Kinderchor. 1,20 M. Stimmen 0,15 M. Quedlinburg, C. F. Vieweg.

Rabich, 5 Miniatur-Bilder für junge Pianisten. op. 12.
Rabe, Der Gesanglehrer. Ebd. 1,50 M.
Hecht, Gesangmethodische Anmerkungen zu 50 Volksliedern. Ebd. 0,30 M.
—, Gesangunterricht. Ebd. 1,20 M.
Weschke, Schulgesänge. 5. Aufl. Berlin, O. Berling. 0,25 M.
Lackner u. Lettau, Preuß' Behandlung der biblischen Geschichte. 2. Aufl. Königsberg, Ostpr., J. H. Bon.
Quandel, Die Grundgedanken in Salzmanns Ameisenbüchlein. 0,60 M. Minden, A. Hufeland.
Metz, Lehrer-, Prüfungs- u. Informations-Arbeiten. 15. Heft. 0,60 M. Ebd.
Schindler, Badische Fortbildungsschule. Jahrg. von 12 Heften. 1,20 M. Baden-Baden, E. Sommermeyer.
Finger, Ausgewählte pädag. Schriften. 1. u. 2. Bd. à 7,00 M. Frankfurt a. M., M. Diesterweg.
Stolte, Lehrbuch für den Unterricht in der Geographie. I. u. II. Kursus. 7. Aufl. 0,50 M. Neubrandenburg, C. Brünslow.
Nürnberg, Der religiöse Unterrichtsstoff. 2. Heft. 5. Aufl. 0,50 M. Ebd.
Stolte, Kleine deutsche Sprachlehre. I. u. II. Stufe. 2. Aufl. 0,25 M. Ebd.
Stoffel u. Mewes, Sprachhefte für die 1- u. 2klass. Volksschule. I. u. II. Heft. à 0,30 M. Neuwied u. Leipzig, Heusers Verlag.
Roth, Vorkursus zu Diesterweg-Heusers Rechenbuch. 0,20 M. Gütersloh, C. Bertelsmann.
130 ein- u. mehrstimm. Lieder für den Schulgebrauch. 3. Aufl. Ebd. 0,25 M.
Hollenberg, Bosses Rechenbuch für die Volksschule. Neu bearb. 1.—3. Abt. à 0,20 M. 4. Abt. 0,30 M. 5. Abt. 0,40 M. 6. Abt. 0,60 M. Ebd.
Nesemann, Das evangel. Kirchenlied für Schule, Seminar u. Konfirmanden-Unterricht ausgewählt, erklärt u. disponiert, nebst einem Anhange: Kurzer Abriß der Geschichte des Kirchenliedes. IV, 416 S. 8. Ebd. 4,50 M.
Landberger, Jos. Schnitberger. Stuttgart, Verlag d. Evang. Gesellschaft.
Schmidt, Immergrün. Erzählungen. Bdchen. 31—36. à 0,10 M. Ebd.
Kleinschmidt, Orthograph. Diktierstoffe in Aufsatzform. 3,20 M, Leipzig, Fr. Brandstetter.
Helm, Handbuch zu einem method. Unterrichte in der Anthropologie. Ebd. 3,00 M.
Wahrenholtz u. Wünsche, Deutsche Dichter. Ebd. 6,00 M.
Wigand, Heinrich W. J. Thierschs Leben. Basel, Felix Schneider.
Bernh. Pompecki, Die Anfangsbuchstaben in der deutschen Rechtschreibung. Königsberg, Hartung. 1 M.
F. Wöllmann, Liedersammlung f. Schule und Haus. 1. Teil u. 2. Teil. Ebd. je 50 Pf.
Th. Landmann, Die Pflanze und der Mensch. Ebd. 50 Pf.
Louis Arndt u. Gust. Albien, Hilfsmittel zur Einübung der verbes auxiliaires avoir und être. Ebd. 50 Pf.
R. Bethge, Choralbuch für gemischten Chor. Wittenberg, Herrosé. 1 M.
Joh. Helm, Allgemeine Musik- und Harmonielehre. 4. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 3,60 M.
S. Kümmerle, Choralbuch für Kirchenchöre. I. Ebda. 2,40 M.
M. Herold, Der Hauptgottesdienst des heil. Pfingstfestes. Ebda. 1,20 M.
M. Herold, Ordnung und Form eines Liturg. Gottesdienstes f. Geburts- u. Namenst. d. Regentenh. Ebd. 1,20 M.
Dr. A. Freybe, Die Pflege der christlichen Volkssitte. Ebda. 1 M.
J. F. Kameke, Der Schnellrechner. 11. Aufl. Ebda. 3 M., geb. 3,60 M.
Parallel-Bibel, Lfg. 4—10 à 50 Pf. Ebda.

O. Leisner, Studien über die Einheit der Bildung. Leipzig, Wartigs Verlag.

J. Wangemann, Der erste biblische Anschauungsunterricht. 2. Aufl. Leipzig, Reichardt. 1,60 M.

J. Formholz, Der christliche Glaube. Leipzig, Rother. 60 Pf.

O. Pache, Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre. 1. Teil. 2. Aufl. Leipzig, Reinboth. 1,50 M.

R. Waeber, Lehrbuch der Physik. 5. Aufl. Leipzig, Hirt u. Sohn. 3,75 M.

R. Waeber, Leitfaden der Physik. 5. Aufl. Ebda. 1,20 M.

E. Fischer, Winke für Naturaliensammler. Leipzig, Leiner. 40 Pf.

O. Twiehausen, Der naturgeschichtliche Unterricht. 1. Abt. Unterstufe. Leipzig, Wunderlich. 2,80 M.

R. Richter, Schulfest-Marsch. Frankenberg, Stange.

Dr. M. Luthers kleiner Katechismus. 14. Aufl. Rathenow, M. Babenzien. 15 Pf.

H. Schultze, Regeln für die deutsche Rechtschreibung. Ebda. 40 Pf.

Dr. G. Kühn, Die Zillerianer striktester Observanz. Altenburg, Dietz.

A. Grüllich, Entwürfe für den Anschauungsunterricht. 1. Heft. 75 Pf. Meißen, Schlimpert.

C. A. Peschel, Ausführliche Erklärung der wichtigsten Bibelstellen. 2. Aufl. 1. Heft. 75 Pf. Ebda.

C. Leimbach u. Fr. Hesse, Evangelische Andachten. 1. u. 2. Abt. à 2 M. Kassel, Th. Kay.

A. Schleisiek, Liederkranz. 1 M. Ütersen (Holstein), Koopmann.

Dr. O. Dost, Albert von Sachsen-Koburg-Gotha. 80 Pf. Plauen i. V., Neupert.

Dr. Joh. Müller, Vor- und frühreformatorische Schulordnungen u. Schulverträge. 2. Abt. Zschopau, Raschke.

Dr. H. Cassian, Weltgeschichte. 3. Teil. 5. Aufl. In neuer Bearbeitung von Philipp Beck. Wiesbaden, Kunzes Nachfolger. 2,40 M.

O. Empiricus, Schulstreit und Schulreform. Ebda. 1 M.

J. Wolff, Die Lehre Herbarts von der menschl. Seele. Düsseldorf, Schwann. 1,20 M.

Chr. Richter, Lehrer-Prüfungs- und Informations-Arbeiten. Heft 14. Minden, Hufeland. 80 Pf.

H. F. Tietjen, Lehrer-Prüfungs- und Informations-Arbeiten. Heft 13. Ebda. 80 Pf.

W. Dietlein, Ergebnisse des geographischen, geschichtlichen und naturkundlichen Unterrichts. 13. Aufl. Braunschweig, Bruhns Verlag.

P. Steiner, Deutsch-Pasilingua-Wörterbuch. Neuwied, Heuser. 1,20 M.

J. H. Ortmann u. K. Schüßler, Naturgeschichtlicher Anschauungs-Unterricht. II. Abt.: Tierkunde. Dillenburg, Seel.

H. Oettler, Darstellung der einfachsten Mittel und Versuche beim Unterricht in der Naturlehre. Weimar, Wagner. 1,20 M.

A. Bohlmann, Die Pensionierung der Lehrer und Lehrerinnen. Hannover, Helwingsche Verlagsbuchhandl. 80 Pf.

F. Heuers Rechenbuch, bearbeitet von K. H. L. Magnus. 1. Teil. 56. Aufl. Ebda. 2. Teil, 1. Abschn. 49. Aufl. 35 Pf. 2. Teil, 2. Abschn. 49. Aufl. 40 Pf. 3. Teil. 34. Aufl. 50 Pf.

B. Hartmann u. J. Ruhsam, Rechenbuch. 4., 5., 6. Heft à 30 Pf. Hildburghausen, Kesselring.

M. E. Engel u. F. W. Hunger, Lesebuch. IV. Teil. Ebda. 2 M.

Petersen, Lehrbuch der engl. Sprache. Leipzig, Gräbner.

Meinhardt, Liederbuch für Volksschulen. Heft 1 u. 2. 0,20 u. 0,30 M. Halle, Grosse.

Lausch, Spiele im Freien. 1 M. Wittenberg, Herrosé.

Evangelisches Schulblatt.

März 1888.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Die Vermittlung der Anschauung im Unterrichte.*)

Von Hauptlehrer E. Hindrichs in Barmen.

Ein Hauptverdienst der Herbart-Zillerschen Schule besteht unstreitig darin, daß sie klar und bestimmt die Stufen angiebt, welche alles Lernen, sofern es ein gründliches und sicheres ist, durchlaufen muß. So weist Dörpfeld in seiner Abhandlung „Die schulmäßige Entwicklung der Begriffe" (Ev. Schulblatt 1877 Nr. 1) aus Psychologie und Logik nach, daß zur Bildung eines Begriffes folgende vier Operationen unentbehrlich sind:

1) Das Anschauen,
2) das Vergleichen,
3) das Zusammenfassen,
4) das Anwenden.

Da es nun bei jedem Unterrichte darauf ankommt, auf Grund der gewonnenen Anschauungen möglichst klare Denkgebilde (Begriffe, Urteile und Schlüsse) zu gewinnen, so muß auch in der Regel jede Lektion vorgenannte Stufen durchlaufen. Fassen wir nun die 2. und 3. Operation unter dem Ausdruck „Denken" zusammen, so erhalten wir die den Lesern dieses Blattes bekannte Dreizahl:

1) Das Anschauen,
2) das Denken,
3) das Anwenden.

Diese Reihenfolge der Operationen ist keine willkürliche. Sie will zunächst sagen, daß aller Unterricht mit dem Anschauen beginnen muß. Wer etwa mit dem Denken beginnen wollte, würde dem Schreiner zu vergleichen sein, der Hammer

*) Die nachstehende Arbeit ist hervorgegangen aus verschiedenen Vorträgen, die Herr Rektor Dörpfeld über die Anschauung und ihre schulmäßige Vermittlung gehalten hat. Für die Anschauungsvermittlung bei nicht sinnlich wahrnehmbaren Stoffen konnte Referent außerdem Dörpfelds Abhandlung über dieses Thema benutzen, welche im Anhang der 2. Aufl. des „Didaktischen Materialismus" (Gütersloh 1885) mitgeteilt ist. Bekanntlich hatte Herr Rektor Dörpfeld eine besondere psychologische Monographie über die Anschauungen in Aussicht gestellt. Da derselbe aber seines körperlichen Befindens wegen vor der Hand nicht in der Lage ist, diese Arbeit fertig zu stellen, so wird es den Lesern ohne Zweifel angenehm sein, wenn hier aus dem praktischen Teile schon einige Hauptgedanken mitgeteilt werden.

und Hobel zur Hand nähme, um einen Schrank anzufertigen, und vergessen hätte, zuvor das nötige Holz herbeizuschaffen. Die Anschauung liefert ja für die folgenden Operationen erst den nötigen Stoff, die konkreten Vorstellungen, ohne den diese nichts anfangen können.

Die Anschauung nimmt aber auch ihrer Wichtigkeit wegen die erste Stelle ein. Ist nicht das Denken in seinem Verlaufe und seinen Resultaten ganz und gar davon abhängig, wie die gewonnenen Anschauungen sind? Sind diese klar und richtig, so geht auch das Denken leicht von statten und führt zu richtigen Resultaten, während eine mangelhafte Anschauung stets zu einem unklaren oder fehlerhaften Denkergebnis führen muß. Wenn aber das Denken nicht zum richtigen Ziele gelangt, so wird schließlich auch das Anwenden in die Irre geleitet.

Ferner ist die lebendige Anschauung am besten im stande, einen kräftigen Einfluß auf das Gefühls- und Willensleben auszuüben. —

Nachdem wir die Bedeutsamkeit der Anschauungsoperation für den Unterricht kennen gelernt haben, fragen wir weiter: Wie vermittelt man die Anschauung im Unterrichte?

Bevor wir zur Beantwortung dieser Frage übergehen, wird es rätlich sein, die Unterrichtsstoffe, die veranschaulicht werden sollen, etwas näher ins Auge zu fassen.

Die Anschauung ist ein zusammengesetztes Seelengebilde; ihre Elemente sind die Wahrnehmungen der einzelnen Merkmale des Objekts. Die Objekte der Wahrnehmung können zwei Gebieten angehören, der Außenwelt und der Innenwelt des Geistes und Gemüts. Zu den Erscheinungen der Außenwelt gehören die Dinge, Eigenschaften und Vorgänge in der Welt der Materie; sie werden durch die Sinne wahrgenommen. Zu den Erscheinungen der Innenwelt gehören alle Vorgänge im Seeleninnern, die Gedanken, Gefühle und Willensentschlüsse. Sie werden uns kund durch das Bewußtsein.*) (Dörpfeld, Denken und Gedächtnis.)

Da sich nun eine Anschauung, als die Summe aller wahrnehmbaren Merkmale eines Objekts, nur auf Grund von Wahrnehmungen bilden kann, so folgt daraus, daß auch die Objekte der Anschauung den beiden oben genannten Gebieten — Außenwelt, Seeleninnern — angehören.

Die Erscheinungen der Außenwelt sind an sich sinnlich wahrnehmbar; ob sie aber dem Schüler im Unterrichte alle sinnlich vorgeführt werden können, ist eine andere Frage. Sehen wir uns einmal die Unterrichtsgegenstände, die hierbei in betracht kommen, daraufhin etwas näher an.

1. Naturbeschreibung. Nur wenige Tiere führen wir dem Schüler lebend

*) Die Anschauungen sind zusammengesetzte Gebilde im Gegensatz zu den Wahrnehmungen, konkrete im Gegensatz zu den Begriffen, der Wirklichkeit angehörige im Gegensatz zu den Phantasievorstellungen.

vor, weil die Äußerungen des Lebens vielfach zu störend wirken würden. Vielleicht haben wir einige ausgestopfte Säugetiere und Vögel; in den meisten Fällen jedoch behilft man sich mit einem Bilde oder einer Zeichnung mit Kreide auf der Schultafel. Reichen diese Mittel zur Gewinnung einer klaren Anschauung aus? Keineswegs, denn abgesehen davon, daß das Bild in den wenigsten Fällen mit Sicherheit auf die Größe des Tieres schließen läßt, sagt uns keines der genannten Veranschaulichungsmittel etwas Bestimmtes über Lebensweise, Nahrung, Fortpflanzung 2c. der Tiere.

In der Pflanzenkunde sind die Kinder besser daran, da sie hier in den meisten Fällen die Pflanzen vor Augen haben und dieselben auch in ihrer allmählichen Entwicklung beobachten können.

Am besten ist für die Veranschaulichung wohl in der Mineralogie gesorgt, falls eine gute Sammlung vorhanden ist.

2. Naturlehre. Auch diese hat es mit Erscheinungen der Außenwelt zu thun. Sofern dieselben dem Schüler nicht schon durch die eigene Beobachtung bekannt geworden sind, müssen sie durch das Experiment zur Anschauung gebracht werden.

3. Geographie. Aus diesem weiten Gebiete kann dem Kinde nur die Heimat unmittelbar sinnlich vorgeführt werden. Oder kann sich vielleicht der Schüler auf Grund der Landkarte auch nur annähernd ein richtiges Bild von einem Lande machen? Kann er sich statt der senkrecht hängenden Karte eine horizontale Fläche vorstellen, vielleicht 100000 mal so groß als die Karte selbst? Giebt jener schmale Strich in etwa ein Bild von dem Flusse, der vielleicht große Schiffe auf seinem breiten Rücken trägt? jener Punkt das Bild einer Stadt mit ihren Straßen, Häusern, Domen u. s. w.? jene raupenähnliche Zeichnung von einem Gebirge, das sich bis in die Wolken erstreckt? Die Antwort sagt sich von selbst. Was der Schulunterricht in solchem Falle zu thun hat, soll später gesagt werden; an dieser Stelle genügt es, zu konstatieren, daß sich das ganze Gebiet der Geographie — mit Ausnahme der Heimatskunde — der unmittelbaren sinnlichen Wahrnehmung entzieht.

4. Mathematik, Zeichnen, Gesang und Sprachformen. Diese Unterrichtsgegenstände enthalten keine Stoffe, welche nicht sinnlich vorgeführt werden können; denn wie der Gesichtssinn die Zahlen- und Raumverhältnisse der Dinge nebst ihren Formen auffaßt, so werden die Tonverhältnisse und Sprachformen durch den Gehörsinn dem Bewußtsein vermittelt.

5. Geschichte. Diese schildert bekanntlich äußere Vorgänge (Reden und Handlungen), und innere Vorgänge (Gedanken, Gefühle und Willensentschlüsse). Die äußeren Vorgänge könnten sinnlich aufgefaßt werden, falls sich die Geschichte vor den Augen und Ohren der Kinder abspielte. Nun gehört sie aber der Vergangenheit an und kann auch nicht willkürlich sich wiederholen.

Ist vielleicht ein Bild imstande, den geschichtlichen Vorgang deutlich genug vor die Sinne zu stellen? Gewiß kann ein Bild zur Veranschaulichung wesentlich beitragen, wenn der geschichtliche Vorgang bekannt ist, aber ohne diese Kenntnis spricht das Bild nicht deutlich genug und stellt zudem nur einen einzigen Moment der Handlung dar; selbst eine lückenlose Reihe von Bildern würde ohne Kommentar meist unverständlich bleiben. — Entziehen sich schon die äußeren Vorgänge der Geschichte dem sinnlichen Anschauen, so ist dies selbstverständlich bei dem inneren Geschehen erst recht der Fall. Wir dürfen daher sagen: Die Geschichte, sowohl die heilige als auch die Profangeschichte, gehören den Unterrichtsstoffen an, die nicht sinnlich vorgeführt werden können.

Die vorstehende Untersuchung hat ergeben, daß die Erscheinungen der Außenwelt sich nur zum Teil dem sinnlichen Anschauen darbieten lassen, zum Teil jedoch sich demselben entziehen. Daß die Erscheinungen des Seeleninnern nicht sinnlich vorgeführt werden können, ist selbstverständlich.

Es können also sinnlich vorgeführt werden:

Die gesamte Naturkunde, sofern es sich nicht um entlegene Dinge und Vorgänge handelt, die Heimatskunde, Mathematik, Zeichnen, Sprachformen und Gesang.

Es könnnen nicht sinnlich vorgeführt werden: Die entlegenen Naturdinge, der Teil der Geographie, der jenseits des heimatlichen Anschauungskreises liegt, die biblische Geschichte, die sog. Profangeschichte, die didaktischen Bibeltexte und die belletristischen Lesestücke. (Dörpfeld, Didaktischer Materialismus. 2. Aufl.)

Treten wir nun an unsere Frage nach der Anschauungsvermittlung heran, so leuchtet sofort ein, daß die Art und Weise derselben durch die Natur der Unterrichtsstoffe — ob diese sinnlich vorführbar sind oder nicht — bestimmt wird. Es giebt demnach zwei Arten der Anschauungsvermittlung: 1. Die Vermittlung der Anschauung bei denjenigen Stoffen, die sinnlich vorgeführt werden können; 2. Die Vermittlung der Anschauung bei denjenigen, die nicht sinnlich vorgeführt werden können.

I.

Wir fragen zunächst: Wie vermittelt man die Anschauung bei den Stoffen, die sinnlich vorführbar sind?

Die Anschauung setzt ein Objekt voraus, welches in der Natur oder im Bilde angeschaut werden kann. Daß dieses Objekt den Sinnen der Schüler so deutlich als möglich vorgestellt werden muß, ist selbstverständlich. Dann muß aber auch von dem Schüler gefordert werden, daß er wirklich anschaue, d. h. daß er seine Sinne gebrauche und zwar alle, soweit sich Merkmale dafür vorfinden. Also ist die erste Bedingung der Anschauung die Vorführung eines sinnlichen Objektes — womöglich in natura — und das Anschauen desselben durch den Schüler. (1.)

Nun lehrt aber schon die Erfahrung, daß solches Anschauen ohne Hülfe des

Lehrers zu keiner genauen Auffassung führt. Ist der angeschaute Körper zusammengesetzt, so verwirrt schon die Menge der Teile. Der Schüler weiß in den meisten Fällen nicht, was er zuerst ins Auge fassen soll; ratlos irrt sein Blick von einem Merkmal zum andern. Im besten Falle merkt er sich diese oder jene Einzelheit, welche für ihn ein besonderes Interesse hat; dagegen bleiben viele Merkmale unbeachtet.

Da ist es denn nicht zu verwundern, wenn die gewonnene Anschauung höchst unvollkommen wird, so unvollständig hinsichtlich der Quantität der Merkmale als undeutlich hinsichtlich ihrer Qualität. Was hat nun der Lehrer zu thun, um die Anschauung vollständiger und deutlicher zu machen? Er muß die Schüler auf jedes Merkmal, das gefaßt werden soll, aufmerksam machen und sie veranlassen, sich über das Gesehene auszusprechen. Dies geschieht durch das Zeigen auf die einzelnen Merkmale und durch das Fragen nach denselben (2).

Durch diese beiden Mittel wird der Blick des Schülers geleitet, bei jedem Merkmale festgehalten und der Schüler zu einer scharfen Auffassung und einer richtigen sprachlichen Wiedergabe des Angeschauten genötigt. Daß dadurch die Anschauung wesentlich an Deutlichkeit und Vollständigkeit gewinnt, liegt auf der Hand. — Manches Merkmal läßt sich aber auf dem bloßen Wege des Zeigens und Fragens nicht bestimmen, weil dasselbe auf diese Weise nicht genau genug bezeichnet werden kann, wenigstens nicht für den Schüler. Soll dieser z. B. erkennen, daß das Stämmchen des Rosenstrauches holzig ist, so ist die Frage: „Wie ist das Stämmchen?“ zu unbestimmt. Es werden vielleicht viele Antworten darauf gegeben, nur nicht die gewünschte. Der Begriff „holzig“ giebt die Struktur an. Doch kann man nicht wohl fragen: „Wie ist das Stämmchen nach seiner Struktur?“

Giebt es denn kein Mittel, das fragliche Merkmal in ein helleres Licht zu rücken? Allerdings, und dieses Mittel ist die Vergleichung (3).

Einen krautartigen Stengel kenne der Schüler. Wird ein solcher neben das Holzstämmchen gehalten, so fällt der Unterschied bald ins Auge. Der Schüler urteilt: Das Stämmchen ist nicht krautartig, sondern hart wie Holz; es ist also holzig.

(Hier wie überhaupt in den meisten Fällen ist es der Kontrast, der den Blick schärft und zum Auffinden des fehlenden Merkmals befähigt.)

So dient also das Vergleichen dazu, bis dahin noch unerkannte Merkmale zu finden und die Anschauung zu vervollständigen. Damit ist aber die Bedeutung der Vergleichung noch nicht erschöpft: auch die bereits gefundenen Merkmale werden wesentlich geklärt und verdeutlicht, wenn sie mit ähnlichen oder kontrastierenden verglichen werden. Ob dabei die Objekte der Vergleichung in Exemplaren konkret vorliegen oder aus der Erinnerung herangezogen werden, ist

einerlei. — Nebenbei sei bemerkt, daß dieses Vergleichen im Dienste der Anschauung nicht mit dem Vergleichen im Dienste der Begriffsbildung verwechselt werden darf.

Die genannten drei Bedingungen reichen in manchen Fällen noch nicht aus. Wenn der Schüler z. B. an einer kleinen Pflanze die Teile der Blüte auffassen soll, so hindert ihn daran häufig der Umstand, daß die Teile zu winzig oder verdeckt sind. Was ist in diesem Falle zu thun? Der Lehrer zeichnet (4).

Er entwirft mit Kreide an der Wandtafel vor den Augen der Schüler ein hinreichend großes Bild von dem, was nicht deutlich gesehen werden kann. Solches Zeichnen macht in vielen Fällen die Sache erst deutlich, in anderen Fällen erhöht es wenigstens die Deutlichkeit. Um die Aufmerksamkeit der Kinder hierbei zu verstärken, empfiehlt es sich zuweilen, beim Anzeichnen solcher Merkmale, die schon angeschaut worden sind, von der richtigen Form abzuweichen. So zeichnet man z. B. statt eines gezähnten Blattes etwa ein ganzrandiges, statt eines ovalen ein herzförmiges und läßt die Schüler den Fehler angeben. So fordert man das Vergleichen und Urteilen heraus und steigert dadurch ganz bedeutend die Aufmerksamkeit.

Ist nun mit Hülfe der Zeichnung das Merkmal nach seiner Form deutlich aufgefaßt worden, so muß diese auch eingeprägt werden. Dies geschieht durch das Nachzeichnen (5) seitens der Schüler. Liegt doch darin eine so starke Nötigung zum genauen Betrachten der Form, wie in keinem der vorgenannten Mittel. Zudem erhält der Lehrer dadurch die gewünschte Kontrolle darüber, inwiefern die Auffassung des Schülers richtig ist oder nicht.

Was hat der Schüler bis jetzt gewonnen? Eine klare, deutliche Anschauung von allen zu merkenden Einzelheiten. Ist damit die Anschauungsoperation beendigt? Nein, es muß dafür gesorgt werden, daß die zahlreichen Einzelheiten zu einem geordneten Ganzen zusammengefaßt werden, wodurch auch das Behalten des Einzelnen erleichtert wird; mit andern Worten: Es muß eine logische Disposition gegeben werden. (6.) Dabei muß sich der Schüler genau die Stelle merken, welche das einzelne Glied im Gesamtbilde einnimmt, und diese sich durch mehrmaliges Durchlaufen der Reihe — vor- und rückwärts — fest einprägen. So gewinnt er neben der genauen Erkenntnis des Einzelnen die Übersicht über das Ganze und damit eine nach allen Seiten hin vollständige Anschauung.

Fassen wir das Ergebnis unserer Untersuchung kurz zusammen, so sind es folgende sechs Bedingungen, unter welchen bei den Stoffen, die sinnlich vorgeführt werden können, eine volle Anschauung vermittelt wird:

1. Der Lehrer führt dem Schüler das Objekt — womöglich in natura — vor, und dieser schaut es an.

2. Der Lehrer zeigt auf jedes Merkmal und fragt nach demselben.

3. Wo es zum Zwecke einer genauen Auffassung erforderlich ist, werden

einzelne Teile des Objekts mit den entsprechenden Teilen eines andern Objekts verglichen.

4. Diejenigen Teile, welche zu klein oder verdeckt sind, werden in vergrößertem Maßstabe an die Wandtafel gezeichnet und

5. vom Schüler nachgezeichnet.

6. Der Lehrer verhilft dem Schüler zu einer geordneten Gesamtanschauung, indem er die einzelnen Teile in ihrem Verhältnisse zu einander und zum Ganzen auffassen und in eine logische Disposition bringen läßt.

Das sind die methodischen Mittel, welche überhaupt zur Veranschaulichung bei den Stoffen der ersten Gruppe dienen. Welche von diesen Mitteln in jedem einzelnen Falle angewendet werden können, ergiebt sich aus der Natur des Unterrichtsgegenstandes. In ihrer Gesamtheit finden diese Maßnahmen nur bei den Naturgegenständen ihre Anwendung.

Gehen wir nunmehr zur zweiten Frage über:

Wie vermittelt man die Anschauung bei den Stoffen, die nicht sinnlich vorgeführt werden können?

Die Erfahrung lehrt, daß die Anschauungsvermittlung bei diesen Stoffen ihre besonderen Schwierigkeiten hat. Der nächste Grund hierfür liegt in dem Umstande, daß der Stoff den Sinnen nicht vorgeführt werden kann. Steht das Objekt vor den Sinnen, so kann es durch diese aufgefaßt werden, gleichviel, ob der Schüler schon früher ähnliche Objekte kennen gelernt hat oder nicht. Steht dagegen das Objekt nicht vor den Sinnen, so kann eine Anschauung von demselben nur auf Grund von verwandten, im Geiste schon vorhandenen Vorstellungen vermittelt werden. Denn wie es unmöglich ist, ein Haus in die Luft zu bauen, so ist es auch nicht möglich, in der Seele des Kindes allein durch das Mittel der Sprache eine Anschauung zu konstruieren, wenn dazu die nötige Unterlage fehlt, nämlich die ähnlichen Vorstellungen.

Ein weiterer Grund liegt darin, daß die Stoffe zum großen Teil nicht der Sinnenwelt angehören, sondern dem Seeleninnern, daß es also seelische Zustände und Vorgänge sind, die hier aufgefaßt werden sollen. Ist es in manchen Fällen für den Lehrer schon nicht leicht, solchen Stoff richtig aufzufassen, so macht die anschauliche Vorführung desselben noch größere Schwierigkeiten. Zudem kann der Lehrer keineswegs mit Sicherheit voraussetzen, daß alle Schüler seiner Unterweisung das nötige Verständnis entgegenbringen. Letzteres ist nur bei den Schülern zu finden, welche in ihrem Seelenleben schon ähnliches durchgemacht haben.

Ein Kind, bei dem es niemals zu einem lebhaften Gefühl der Reue gekommen ist, kann die Reue- und Dankesthränen der großen Sünderin nicht verstehen. Wer niemals einen Blick in die Not und das Elend des Menschenlebens

gethan hat, kann die in solcher Lage begründeten Stimmungen der Sorge und Trauer nicht begreifen und auch keine Teilnahme dafür empfinden.

Die besonderen Schwierigkeiten haben endlich noch darin ihren Grund, daß der Stoff sich nicht unmittelbar den Sinnen darbietet, sondern durch die Sprache vermittelt werden muß. Sehen wir zu, was psychologisch dabei vorgeht.

Der Lehrer spricht, der Schüler hört zu. Die Worte des Lehrers klingen an sein Ohr und werden zu Empfindungen und Wahrnehmungen in seiner Seele. Diese Wahrnehmungen reproducieren nach dem Gesetz der Gleichheit und Ähnlichkeit gleiche oder ähnliche Wortvorstellungen, welche mit den entsprechenden Sachvorstellungen so innig verknüpft sind, daß diese auch mit geweckt werden. So reiht sich dann eine Sachvorstellung an die andere, und dadurch entsteht in der Seele des Schülers eine Vorstellungsreihe, die dem Sinne der gesprochenen Worte entspricht. Das ist der psychologische Vorgang nach seinem normalen Verlaufe.

Er setzt vier Bedingungen voraus.

1. Die Worte des Lehrers müssen von allen Kindern deutlich wahrgenommen werden;

2. sie müssen gleiche oder ähnliche Wortvorstellungen in der Seele des Kindes vorfinden und reproducieren;

3. die Wortvorstellungen müssen mit den entsprechenden Sachvorstellungen aufs engste verknüpft sein;

4. die Sachvorstellungen müssen klar und deutlich sein.

Überblicken wir die lange Reihe von Bedingungen, die erfüllt werden müssen, wenn bei den Stoffen der zweiten Gruppe eine Anschauung zu stande kommen soll, so müssen wir gestehen: Die Sache ist schwierig, jedenfalls viel schwieriger, als man gewöhnlich glaubt. Sie erfordert das geeignetste Mittel und große Geschicklichkeit in der Anwendung desselben. Da nun die Sprache das einzige Mittel ist, das hierbei zur Anwendung kommt, so ist leicht einzusehen, daß von der Beschaffenheit der sprachlichen Darstellung außerordentlich viel abhängt und nur die geeignetste Form derselben hier zulässig ist.

Gehen wir jetzt näher auf die Sache ein. Damit sich unser Blick durch die Menge der Unterrichtsgegenstände nicht verwirre, wird es rätlich sein, daß wir uns bei unserer nachfolgenden Untersuchung an ein bestimmtes Lehrfach anschließen. Wählen wir dazu die biblische Geschichte. Von der Anschauungsvermittlung im biblischen Geschichtsunterricht soll also die Rede sein.

Was für Stoffe gehören denn zu einer anschaulichen Darstellung der biblischen Geschichte? Wir nennen zunächst den Kern der Geschichte, die geschichtliche Handlung; also die Personen mit ihren Thaten, Reden und Schicksalen.

Die Handlung bewegt sich aber in bestimmten geographischen, naturkundlichen und kulturhistorischen Verhältnissen; wir nennen diese mit Dörpfeld das Außenwerk der Geschichte. Es bildet, da seine Kenntnis zum anschaulichen Ver-

stehen unbedingt erforderlich ist, den zweiten Bestandteil der geschichtlichen Vorführung.

Die Geschichte hat aber auch ihre Innenseite. Wie eine Person uns dann noch nicht genau bekannt ist, wenn wir ihre Gestalt, Kleidung, Lebensweise oder gar einige ihrer Handlungen kennen, so darf sich auch keiner rühmen, Geschichte zu kennen und zu verstehen, der bei dem Äußern der Geschichte, den Namen, Daten, Personen und Handlungen stehen geblieben ist. Zum Verständnis der Geschichte gehört ein Blick in das innere Triebwerk derselben, eine Kenntnis der seelischen Vorgänge der beteiligten Personen, ihrer Vorstellungen, Gefühle, Wünsche, Befürchtungen und Entschlüsse. Ohne diese Einsicht bleibt die äußere Handlung meist unverständlich, erscheint oft willkürlich oder rätselhaft und ist nicht imstande, unser Interesse in ausreichendem Maße zu wecken. Mit dieser Kenntnis aber gewinnen wir neben dem Verständnis für die Handlung auch ein Interesse daran. Zudem liegt in diesem Blick auf die psychologischen Vorgänge auch ein großer bildender Wert. Der Schüler gewinnt dadurch ein gutes Stück Menschenkenntnis, und er lernt, indem er die Seelenzustände der handelnden Personen betrachtet, die Vorgänge und Zustände seiner eigenen Seele besser verstehen. Wir nennen darum als dritten Bestandteil der Geschichte „das innere Triebwerk derselben," d. h. die Gedanken, Gefühle, Überlegungen und Motive der handelnden Personen.

Ein vierter Stoff ist noch übrig. Eine bloße Kenntnis der seelischen Vorgänge ist nicht ausreichend. Sofern es sich dabei um Gesinnungsverhältnisse handelt, muß der Schüler den religiös-ethischen Charakter derselben beurteilen lernen. Auf diese Weise lernt er die sittlichen Maße kennen, nach denen sich der Wert einer Handlung bestimmt, und gelangt zu einem sittlichen Urteil; er lernt Charaktere kennen, nach denen er sich bildet, Grundsätze, nach denen er fortan zu handeln sich entschließt. Diesen vierten Bestandteil nennen wir den religiös-ethischen Charakter der Gesinnungen.

Sonach müssen bei einer anschaulichen Vorführung der Geschichte viererlei Bestandteile vorkommen.

1. Der Kern der Geschichte, die geschichtliche Handlung;
2. das Außenwerk der Geschichte, die geographischen, naturkundlichen und kulturhistorischen Verhältnisse;
3. das innere Triebwerk, die psychologischen Vorgänge;
4. der religiös-ethische Charakter der Gesinnungen.

Aus diesen vier Stoffen setzt sich die Geschichte zusammen. Die geschichtliche Handlung bildet den Kernbestandteil; die drei übrigen Stoffe sind nur die verschiedenen Seiten dieses Kerns. Sie zeigen die äußeren Verhältnisse, in denen sich die Handlung bewegt, das innere Triebwerk derselben und den religiös-ethischen Charakter der Gesinnungen und Handlungen.

Daß von diesen Stoffen keiner entbehrt werden kann, daß sie alle vorkommen müssen, braucht wohl nicht erst bewiesen zu werden. Ferner ist leicht einzusehen, daß diese Stoffe enge zusammengehören, daß sie ein organisches Ganzes bilden. Daraus folgt aber nicht nur, daß kein Glied fehlen darf, wie schon oben gesagt wurde, sondern auch, daß die Glieder nicht von einander getrennt werden dürfen, weil sonst der Organismus zerrissen wird. Wir sagen daher: Die vier verschiedenen Bestandteile der Geschichte müssen in ihrem organischen Zusammenhange, d. h. als ein Ganzes, vorgeführt werden.

Weil diese Behauptung manchen Bedenken und Widersprüchen begegnet, so soll hier zur näheren Begründung derselben noch etwas gesagt werden.

Bekanntlich vollzieht sich bei Ziller die Darbietung der Geschichte in drei Akten. Der erste Akt giebt die geschichtliche Handlung, der zweite das sogenannte Außenwerk und das Psychologische, der dritte Akt befaßt sich mit der religiös-ethischen Seite.

Diese Weise könnte nach der alten Regel: „Teile und herrsche!" als die zweckmäßigste erscheinen, und wirklich lassen sich gegen die Verbindung der vier Stoffe wichtige Bedenken erheben.

1. Wird nicht durch diese Verbindung der Blick verwirrt und die klare Erfassung des einzelnen Stoffes erschwert?

2. Wird nicht durch Einfügung der drei seitlichen Stoffe in den Gang der Handlung diese zu sehr aufgehalten und dadurch das Interesse für den geschichtlichen Verlauf geschwächt?

3. Wird es wohl zu einem tiefen, nachhaltigen Gemütseindruck kommen, wenn man die religiös-ethische Betrachtung nicht separat vornimmt?

Das sind drei schwerwiegende Bedenken, denn sie berühren die wesentlichsten Zwecke des Unterrichts, das Verständnis, das Interesse und den Gemütseindruck. Fassen wir jedes Bedenken einzeln ins Auge.

ad. 1. Die verschiedenen Bestandteile der Geschichte stehen, wie schon oben gesagt, in einem organischen Zusammenhange. Wenn nun daraus folgt, daß sie sich gegenseitig bedingen, ergänzen und erklären, so kann von einer Verwirrung des Blicks nicht die Rede sein. Ebensowenig kann die Behandlung der Stoffe im Zusammenhange die klare Erfassung des einzelnen Stoffes beeinträchtigen; im Gegenteil ist dieselbe auf diese Weise am besten verbürgt. Kann der Schüler z. B. die geschichtliche Handlung verstehen, wenn ihm die Kenntnis der drei andern Stoffe fehlt? Nun könnte man allerdings entgegnen, daß ihm diese ja doch auch vermittelt werden soll Allerdings, aber erst dann, wenn sich bereits mancherlei Ungenauigkeiten und Unrichtigkeiten bequem festgesetzt haben. Ist das methodisch richtig? Wie aber der Kern der Geschichte sein Verständnis durch die begleitenden Stoffe erhält, so erhalten diese wieder das nötige Licht von der geschichtlichen Handlung. Dieses Licht wird um so klarer sein, je unmittelbarer sich die anderen

Stoffe an die geschichtliche Handlung anschließen, also bei einer organischen Verbindung derselben mit dem Kern der Geschichte.

ad. 2. Es muß ja zugegeben werden, daß bei dieser Art der Vorführung der Schüler nicht so bald das Ziel der geschichtlichen Handlung, den Ausgang der Geschichte, erfährt, als er zuweilen wünschen mag. Doch kann der Wunsch des Schülers allein für den Lehrer nicht maßgebend sein, besonders dann nicht, wenn solcher statt aus der Wißbegierde aus der Neugierde entspringt. Und leistet solches Hineilen zum Ziele nicht der Oberflächlichkeit bedenklichen Vorschub? Wer eine Gegend genau kennen lernen will, darf nicht mit dem Schnellzug hindurch fahren, sondern muß hübsch zu Fuß gehen und hier und da stehen bleiben und Augen und Ohren fleißig gebrauchen. So darf auch der, der Geschichte mit rechtem Nutzen studieren will, nicht dem Ausgange zueilen, sondern muß die Handlung ruhig verfolgen, hier und da betrachtend stille stehen und Ein- und Umschau halten nach den treibenden Kräften, den begleitenden Verhältnissen und den ewig gültigen göttlichen Maßen für alles sittliche Thun. Und gewährt denn solche Ein- und Umschau kein Interesse? Wer das verneint, kann ebenso gut behaupten, das Reisen auf der Eisenbahn sei die interessanteste und nützlichste Weise des Reisens, sie verbürge den reichsten Naturgenuß. Wir behaupten, daß das Interesse für den geschichtlichen Verlauf nicht besser geweckt werden kann als dadurch, daß man den Schüler gleichzeitig auch mit den begleitenden Stoffen bekannt macht, denn hierdurch erhält er, wie oben bereits nachgewiesen wurde, erst das volle Verständnis für die geschichtliche Handlung, welches bekanntlich die beste Quelle für das Interesse ist. — Gewinnt die geschichtliche Handlung an Interesse durch ihre Verbindung mit den übrigen Bestandteilen der Geschichte, so erweist sie letzteren zum Dank denselben Dienst, indem sie das Interesse für dieselben weckt.

Wo liegt das Interesse für den Schauplatz der Geschichte anders als in der Geschichte? Woher kommt das Interesse an den psychologischen Vorgängen? Von diesen Vorgängen selbst? Wohl schwerlich, denn dann wäre es ja ein wissenschaftliches Interesse, und dieses dürfen wir von einem Kinde nicht erwarten. Es kommt von der geschichtlichen Handlung, von welcher aus der Schüler vorwärts oder rückwärts schaut auf das, was in der Seele der handelnden Personen vor sich geht, und sich fragt: Welche Gedanken, Gefühle, Überlegungen und Entschlüsse haben zu solcher That geführt, oder werden durch diese That hervorgerufen und veranlaßt? Dieses Interesse für die begleitenden Stoffe, welches von dem geschichtlichen Kern ausgeht, wird um so lebendiger und wirkungskräftiger sein, je enger und unmittelbarer diese Stoffe mit der geschichtlichen Handlung verbunden sind, dagegen um so geringer, je loser diese Verbindung ist.

ad 3. Auf das dritte Bedenken brauchten wir kaum einzugehen, denn es ist durch das, was über die beiden ersten Bedenken gesagt ist, schon widerlegt. Kommen Verständnis und Interesse zu ihrem vollen Recht, so wirds auch an dem

wünschenswerten Eindruck auf das Gemüt nicht fehlen. Jedenfalls ist dafür am besten gesorgt, wenn der Eindruck, den eine geschichtliche Handlung bereits auf das kindliche Gemüt gemacht hat, nicht erst wieder durch die folgenden Handlungen verwischt, sondern sofort vertieft und befestigt wird durch das Eingehen auf den sittlich-religiösen Charakter derselben.

So erkennen wir, daß die obigen Bedenken unbegründet sind, daß nach unserer Weise Verständnis, Interesse und Gemütseindruck nicht nur nicht geschädigt, sondern auf die beste und wirksamste Weise gefördert werden.

Demnach wird jeder der drei seitlichen Stoffe an der Stelle, wo er in der Geschichte auftritt, genauer ins Auge gefaßt und gerade so weit, als unterrichtlich nützlich ist. So wird also der Gang der gesamten Darstellung ganz und ausschließlich durch den Verlauf der geschichtlichen Handlung bestimmt. —

Fragen wir nun nach den methodischen Maßnahmen, welche bei der Vorführung der Geschichte zu beachten sind.

Bei den Stoffen der ersten Gruppe (sinnlich wahrnehmbare Dinge) stellten wir bekanntlich sechs Bedingungen an den Unterricht. Wir wollen prüfen, ob diese auch hier zutreffend sind, und wenn nicht, inwiefern die Verschiedenheit des Stoffes eine Abweichung davon nötig macht.

Die erste Bedingung lautete: Die Vorführung eines sinnlichen Objekts — womöglich in natura — und das Anschauen desselben durch den Schüler. — Das Objekt ist im vorliegenden Falle nicht sinnlicher Art; seine Vorführung geschieht durch das Wort des Lehrers. Welche Anforderungen stellt das Princip der Anschaulichkeit an dasselbe?

Die Geschichte kann auf vierfache Weise vorgeführt werden:

1. Sie wird vom Schüler gelesen;
2. sie wird vom Lehrer im engen Anschluß an das Historienbuch erzählt;
3. sie wird vom Lehrer frei erzählt;
4. sie wird vom Lehrer teils erzählt, teils fragend entwickelt.

Welche Form ist die zweckmäßigste? Es darf wohl angenommen werden, daß in den meisten Schulen die Geschichte zuerst erzählt wird; dagegen fordert man von einer Seite her im Interesse der Selbstthätigkeit der Schüler, daß die Geschichte zuerst gelesen werden soll. Wodurch wird nun dem Schüler die Sache anschaulicher, durch das lebendige Lehrwort oder durch das Buch? Die Antwort kann nicht zweifelhaft sein. Wie das Objekt in natura in den meisten Fällen anschaulicher ist und darum auch einen lebendigeren Eindruck macht als das Bild, so ist auch die Sprache in natura, das mündliche Lehrwort, anschaulicher, lebendiger und wirkungskräftiger als das geschriebene Wort. Wenn man ferner bei den Stoffen der ersten Gruppe, wo die Objekte doch selbst mitsprechen, kein Buch duldet, sondern nur das mündliche Lehrwort, so folgt daraus, daß bei den Stoffen der zweiten Gruppe, wo die Objekte selber nicht mitsprechen, noch viel

weniger eine niedrigere, unwirksamere Form der sprachlichen Darstellung zulässig ist. Also fordern wir im Interesse einer anschaulichen Vorführung das mündliche Lehrwort.

Bei der biblischen Geschichte ist uns im Historienbuche mit dem Stoffe auch die Form gegeben, und vielfach wird daran die Forderung geknüpft, sich beim Erzählen genau an diese Form zu binden. Was sagen wir dazu im Blick auf die Anschaulichkeit? — Ist die Darstellung durch das Bibelwort anschaulich genug, bietet sie dem Verständnis keine Schwierigkeiten, gut, so bedienen wir uns gern des Bibeltextes. Ist dieser aber nicht anschaulich genug, ist er auch nicht gemeinverständlich, was dann? Sollen wir vielleicht der Form zulieb darauf verzichten, anschaulich und verständlich zu erzählen? Keineswegs; wir suchen eine Form, die dem geistigen Standpunkte des Kindes entspricht, dabei aber auch dem Inhalte angemessen erscheint; wir erzählen frei. — Ohne Zweifel hat der freie Vortrag vor dem Lesen und dem buchmäßigen Erzählen entschieden den Vorzug. Damit ist aber noch keineswegs gesagt, daß dies die beste Form überhaupt sei. Vieles von dem, was sonst vorgetragen wird, kann erfragt werden, namentlich ist das bei den psychologischen und ethisch-religiösen Bestandteilen der Fall. Werden diese auch vorgetragen, so versündigt man sich gegen die wichtige pädagogische Regel: Übe die Selbstthätigkeit deiner Schüler! „Handelt es sich um Thatsachen und Daten, die der Schüler unter Leitung des Lehrers nicht finden kann, so muß eben erzählt werden, und zwar frei, verständlich, lebendig, plastisch, genügend detailliert. Handelt es sich dagegen um etwas, was die Schüler unter richtiger Leitung selber finden können, dann muß der Wechselverkehr eintreten." Wir halten demnach die Form für die beste, bei welcher der Vortrag mit freier Unterredung abwechselt.

Diese Form wählen wir jedoch nicht nur der größeren Selbstthätigkeit wegen, die sie dem Kinde gewährt, sondern auch noch aus zwei andern Gründen. Soll das Kind die psychologischen Vorgänge verstehen, so muß es sich in die Seelenstimmung der beteiligten Personen hineinversetzen können. Hierzu bietet der freie Vortrag allein bei weitem nicht das Maß von Nötigung als die freie Unterredung. Diese zwingt das Kind, das innere Geschehen genau zu verfolgen und darüber Rechenschaft zu geben. Aber auch um des Gemütseindrucks willen ist die freie Unterredung notwendig. Sie führt das Kind in die Seelenstimmung der betreffenden Personen ein und gewöhnt es, sich in dieselbe hineinzudenken und so die Geschichte mit ihnen zu durchleben.

Nach dem Gesagten stellen wir hinsichtlich des Lehrwortes drei Forderungen:

1. Nur das mündliche Lehrwort ist zulässig;
2. es muß sich frei bewegen können;
3. neben dem Vortrag, wo er nötig ist, muß auch, so viel als thunlich ist, die Unterredung mitwirken. —

Die zweite Bedingung bei den sinnlich wahrnehmbaren Dingen lautete: Der Lehrer zeigt auf jedes Merkmal und fragt nach demselben.

„Wenn das hier nötig ist, wo das Objekt leibhaftig vor den Sinnen steht, wie viel mehr da, wo es durch das Mittel der Sprache vor den innern Blick gerückt wird. Was hier nicht ausdrücklich zur Sprache kommt, existiert für das Anschauen des Schülers nicht. Die Vorstellung, die das Kind gewinnt, bekommt keine bestimmte Gestalt, sie bleibt unklar, nebelhaft und selbstverständlich ohne Eindruck auf den Schüler. Es geht, wie wenn das Auge in weite, weite Fernen blickt, wo dann nur schattenhafte, undeutliche Gestalten sich zeigen."

Was folgt daraus? Die Darstellung muß detailliert sein. (4)

Wie solche detaillierte Vorführung, solches Ausmalen der Einzelumstände, dem Schüler den Stoff erst recht interessant macht, hat jeder Lehrer gewiß schon oft erfahren. Denken wir z. B. an die Geschichte von der Heilung der zehn Aussätzigen. Bei der buchmäßigen Vorführung sieht der Schüler wohl im Geiste die Aussätzigen und hört ihren Hilferuf; er weiß vielleicht, daß der Aussatz eine sehr schlimme Krankheit ist, und darauf beruht seine Teilnahme an dem Schicksal der Unglücklichen. Wie ganz anders wächst aber sein Verständnis für das Elend der Kranken, für die Dringlichkeit ihrer Bitte und für die Größe der ihnen erwiesenen Wohlthat, wenn ihm gleichzeitig in anschaulicher Weise geschildert wird, wie diese Krankheit den Leib verheert, den Geist lähmt, den Kranken aus der menschlichen Gesellschaft ausschließt und ihn einer langsamen Auflösung zuführt. —

Selbstverständlich setzt dieses Ausmalen der Einzelumstände voraus, daß die drei obigen Forderungen hinsichtlich der sprachlichen Vorführung gelten. An den sprachlichen Ausdruck richtet die vierte Forderung noch die ernste Mahnung, schwerverständliche Satzformen und unbekannte Ausdrücke zu vermeiden, weil sonst trübe, leere Stellen im Vorstellungsbilde entstehen.

Die dritte Maßnahme war das Vergleichen. Es diente dazu, den Blick für ein Merkmal zu schärfen, welches ohne dieses Mittel nicht deutlich erkannt werden konnte. Zu diesem Zwecke wurde ein Objekt mit einem differenten, nicht einem ähnlichen Merkmale gewählt. —

Auch bei den Stoffen der zweiten Gruppe kommt das Vergleichen in diesem Sinne vor. So tritt z. B. in der Geschichte „David und Goliath" Davids Mut und Gottvertrauen in ein viel helleres Licht, wenn wir daneben Saul in seinem Kleinmut und seiner Verzagtheit stellen. Doch hat das Vergleichen hier in den meisten Fällen einen anderen Zweck. „Es leistet nämlich auf geistigem Gebiete dieselben Dienste, die das Teleskop bei den Dingen der Außenwelt leistet, indem es die Dinge, die dem Geiste des Kindes fern liegen, so nahe rückt, daß sie erkannt werden können. Welche Dinge sind das? Zeitlich fern liegen die Vorgänge, Sitten und Einrichtungen der Vergangenheit, räumlich fern die Dinge und Formen der Fremde, und der geistigen Auffassung fern das Psychische und Ab-

strakte. Wie geschieht das Näherrücken? Durch die Vergleichungs- und Veranschaulichungsbeispiele aus dem Kreise der den Kindern bekannten und vertrauten Vorstellungen. So werden Vorgänge, Sitten und Einrichtungen der Vergangenheit neben die Vorgänge, Sitten und Einrichtungen der Gegenwart gestellt, Dinge und Formen der Fremde neben solche der Heimat; das Gleichartige zwischen beiden bewirkt, daß jene dem Kinde verständlicher werden, ihm also näher rücken und dadurch eine richtige Apperception zu stande kommt."

Wie wird aber das Psychische näher gerückt? Hier findet das Dichterwort Anwendung: „Willst Du die andern verstehen, blick' in dein eignes Herz!" Die Seelenzustände fremder Personen müssen anschaulich gemacht werden an den eigenen Seelenzuständen. Vorausgesetzt ist damit, daß es Zustände sind, deren das Kind fähig ist. — Und endlich die abstrakten Gedanken! Sie sind an sich für das Kind unfaßlich; erst in Verbindung mit konkreten Stoffen, mit Veranschaulichungsbeispielen, erhalten sie Leben und Wahrheit. Das Gesagte fassen wir in die fünfte Forderung zusammen: „Das Entlegene muß durch Vergleichungs- resp. Veranschaulichungsbeispiele dem Standpunkte der Schüler näher gerückt werden."

Es ist leicht einzusehen, daß sich das Vergleichen der letzteren Art nach seinem Zweck wesentlich unterscheidet von dem Vergleichen der ersteren Art. Während dort der Blick für ein Merkmal geschärft werden soll, indem man es mit einem differenten vergleicht, handelt es sich hier darum, fernliegende Stoffe durch Vergleichung mit gleichartigen bekannten Stoffen näher zu rücken oder zu erklären. —

Das Zeichnen und Nachzeichnen (4. u. 5. Maßnahme bei den Stoffen der ersten Gruppe) findet bei den Stoffen, die nicht sinnlich vorführbar sind, ebenfalls seine Anwendung. So wird man die entlegenen Naturdinge womöglich im Bilde vorführen oder an die Wandtafel zeichnen. Im biblischen Geschichtsunterricht wird man es bei Besprechung des Tempelbaues nicht unterlassen, den Grundriß des Tempels und die innere Einrichtung desselben durch eine Zeichnung an die Wandtafel zu veranschaulichen 2c. Auch die letzte Maßnahme, die Zusammenfassung, ist hier eben so notwendig wie bei sinnlichen Objekten. Sie geschieht in der Form der logischen Disposition. „Die einzelne Überschrift hält vorab den Stoff ihres Abschnitts begrifflich zusammen, und die Überschriften insgesamt halten durch das zwischen ihnen bestehende logische Band die ganze Geschichte zusammen." Zudem geben sie auch die so notwendige Übersicht über die ganze Geschichte. —

„Damit sind bekanntlich die Maßnahmen für die Stoffe der ersten Gruppe erschöpft; für die zweite Gruppe ist noch eine übrig. Vornehmlich ist die Geschichte das Feld, wo ihr Dienst gefordert wird und wo sie ihren Wert zeigen kann. Die Geschichte beschreibt ja nicht ein ruhiges Sein, sondern Vorgänge. Diese bilden eine zusammenhängende Kette von Ursachen und Wirkungen, von

Nachwirkungen und Rückwirkungen und Seitenwirkungen. Von der Ursache läßt sich auf die Wirkung schließen und umgekehrt von den Wirkungen auf die mögliche Ursache," und wird auch nicht immer das Richtige getroffen, so kommen doch die Gedanken in Fluß, das Interesse wird reger und der Wille angespannt. Gelingt es aber dem Schüler, das Richtige zu finden, so genießt er die Freude, die das Selbsterwerben immer gewährt. Wer diese Gelegenheit zur Selbstthätigkeit unbenutzt vorübergehen läßt, hat ihren hohen Wert in unterrichtlicher Hinsicht wohl noch nicht erkannt.

„Die Geschichte bietet aber nicht nur großen Spielraum zum Selbstfinden, sondern fordert durch ihre eigentümliche Lehraufgabe, daß derselbe in vollem Umfange ausgenutzt werde. Soll das Kind eine lebendige Anschauung von den geschichtlichen Vorgängen erhalten, soll es die Personen in ihrem Denken, Fühlen und Wollen verstehen lernen, so muß es sich in ihre Lage hineinversetzen, in Gedanken mit ihnen verkehren, Entschlüsse fassen und handeln, mit ihnen fürchten, hoffen, leiden, trauern und sich freuen, mit ihnen sein Verhalten vor dem Gewissen und vor Gottes Angesicht prüfen, sich demütigen oder Mut und Trost fassen, kurz es muß die Geschichte mit durchleben. Zu solchem Hineinversetzen und thätigen Mitdurchleben gehört aber eine Nötigung. Diese Nötigung geschieht durch Fragen, welche zum Erschließen und Erraten auffordern. So lautet denn unsere letzte Forderung: Die Kinder müssen soviel als möglich zum Selbstfinden angeregt werden."

Das sind die methodischen Hauptstücke, welche zusammen das Wesen der Anschauungsvermittlung bei den Stoffen ausmachen, die nicht sinnlich vorgeführt werden können.

Wie eine Lektion nach dieser Weise verläuft, ist bald gesagt. Dörpfeld sagt darüber: „Wo der Anfang einer Geschichte sich nicht unterredungsweise einführen läßt, gleichviel ob es selten oder häufig vorkommt, da zerbreche sich der Lehrer nicht lange den Kopf, sondern erzähle frischweg vortragsweise, bis die geschichtliche Handlung in Bewegung gekommen ist. Er erzähle möglichst verständlich, deutlich, ausführlich und lebendig, aber ja nicht poetisch hochbeinig, sondern nach der Urväter Weise schlecht und recht. Ist die geschichtliche Handlung im Gange, so wird sich bald Gelegenheit zum Selbstfinden bieten. Denn der weitere Verlauf entwickelt sich genetisch, unter steter Mitwirkung der Kinder. Befindet sich z. B. eine der handelnden Personen in einer Lage, die in ihr ein bestimmtes Gefühl erweckt, so wird dasselbe dem Schüler nicht vorgesagt, sondern von ihm erschlossen werden. Treibt dann das Gefühl zu Wünschen oder Befürchtungen und drängen diese zu Überlegungen und diese Überlegungen zu einem Entschlusse, so wird wiederum den Kindern von alledem nichts vorgesagt, sondern sie müssen eins nach dem andern selbst zu finden suchen, soweit es möglich ist; der Lehrer hat nur zu fragen und eventuell zurechtzuleiten und zu berichtigen. So geht's weiter,

wenn der Entschluß zur That wird und es sich um die Wirkungen und Folgen derselben handelt. So auch bei den übrigen Stoffen, dem Außenwerk und dem Ethisch-Religiösen.

Freilich hat auch das Unterreden seine Grenzen. Es darf nicht nach rein Zufälligem gefragt werden und überhaupt nach solchem Thatsächlichen, wo das Erraten völlig im Dunkeln tappen würde. Überdies können im Laufe der Handlung Momente gehobener Stimmung vorkommen, wozu namentlich die ernsten, tragischen Situationen zu rechnen sind, wo das Gemüt der Kinder ein hineintastendes Fragen nicht erträgt. Da ist das Erzählen des Lehrers und das stille Lauschen des Schülers allein das Richtige. Wo solche Stellen sind, muß der Lehrtakt sagen."

Daraus ergiebt sich, daß in dem Begriff dieser Methode durchaus keine Quantitätsbestimmung enthalten ist über das Maß dessen, was den Kindern vorgetragen werden soll und was sie selbst finden sollen. Sagt doch die letzte Forderung: Soviel als möglich sollen die Kinder zum Selbstfinden angeleitet werden. Findet sich viele Gelegenheit dazu, so wird sie mit Freuden benutzt; findet sich wenig Gelegenheit, so begnügt man sich auch damit. Sollte sich keine Gelegenheit finden, — was übrigens nicht leicht vorkommen dürfte — so behalten die übrigen Forderungen doch ihre volle Gültigkeit. —

Zuletzt sei noch ein Bedenken berührt. Es könnte jemand sagen: Gegen die organische Verknüpfung der vier verschiedenen Bestandteile der Geschichte habe ich principiell nichts einzuwenden; allein ich kann mir doch den Fall denken, wo das Eingehen auf die seitlichen Stoffe dadurch, daß diese zu fremd oder zu umfangreich sind, die geschichtliche Handlung zu lange aufhält und das Interesse daran schwächt. Darauf sei ein Zweifaches geantwortet:

1. Was die geographischen, naturkundlichen und kulturhistorischen Verhältnisse anbetrifft, so kann bei einer sorgfältig angelegten Pensenverteilung, bei der eins in andere greift, wohl darauf gesehen werden, daß diese Stoffe in dem betreffenden Unterrichtsfache, zu dem sie gehören, um diese Zeit vielleicht auch schon an die Reihe kommen.

2. Sollte aber die psychologische und ethische Untersuchung zuviel Zeit in Anspruch nehmen, so können ja die Punkte, die bei der anschaulichen Vorführung noch nicht genug geklärt sind, bei der zweiten Operation, dem Denken, noch einmal und zwar gründlich besehen werden. —

Überhaupt soll diese Weise für keinen eine lästige Zwangsjacke sein. Aber sie kann es auch nicht sein. Wie sie der Natur des Stoffes und des kindlichen Gemüts entspricht, so bietet sie sich auch als die natürlichste Weise an, die eine sichere Gewähr für die Vermittlung einer klaren, deutlichen Anschauung darbietet und Lehrern und Schülern Interesse und Befriedigung in hohem Maße gewähret.

Die Maßnahmen für die Anschauungsvermittlung der nicht sinnlich vorführbaren Stoffe wurden im Anschluß an die biblische Geschichte entwickelt, doch ist es selbstverständlich, daß sie auch für alle übrigen Lehrgegenstände dieser Gruppen ihre volle Gültigkeit haben. Wie ihre Anwendung sich bei einem belletristischen Lesestücke gestaltet, wird nachfolgende Präparation zeigen.

Der Lotse.*)

(Giesebrecht.)

Eine Präparation für die Oberstufe einer Volksschule.

Siehst du die Brigg dort auf den Wellen?
Sie steuert falsch, sie treibt herein
und muß am Vorgebirg zerschellen,
lenkt sie nicht augenblicklich ein.

Ich muß hinaus, daß ich sie leite! —
Gehst du ins offne Wasser vor,
so legt dein Boot sich auf die Seite
und richtet nimmer sich empor. —

Allein ich sinke nicht vergebens,
wenn sie mein letzter Ruf belehrt;
ein ganzes Schiff voll jungen Lebens
ist wohl ein altes Leben wert.

Gieb mir das Sprachrohr! Schifflein, eile!
es ist die letzte, höchste Not. —
Vor fliegendem Sturme, gleich dem Pfeile,
hin durch die Schären eilt das Boot.

Jetzt schießt es aus dem Klippenrande.
Links müßt ihr steuern! hallt ein Schrei.
Kieloben treibt das Boot zu Lande,
und sicher fährt die Brigg vorbei.

A. I. Anschauen.

Zielangabe. Ich will euch erzählen, wie Reisende auf einem Schiffe in große Gefahr kamen und wie die Zuschauer sich dabei verhielten.

a) Vorbereitung.

Wer von euch hat schon ein Schiff gesehen? Bei welcher Stadt? Köln, Düsseldorf. Auf welchem Flusse? Auf dem Rheine. Wodurch wurde das Schiff vorwärts bewegt? Durch große Räder an den Seiten des Schiffes.

*) Da ich vermutete, daß das Gedicht nicht allen Lesern bekannt sei, so habe ich es der Präparation vorangestellt. Die Schüler werden mit demselben nicht eher bekannt gemacht, als bis das Anschauungsergebnis eingeprägt wird.

Durch welche Kraft werden diese Räder in Bewegung gesetzt? Durch den Dampf. Wie nennt man solche Schiffe darum? Dampfschiffe. — Nun haben aber schon Schiffe den Rhein befahren, lange bevor man die bewegende Kraft des Dampfes kannte. Wie war das möglich? Man benutzte den Wind. Wie nahm man denn den Wind in seinen Dienst? Man spannte große, leinene Tücher, Segel genannt, aus, in welchen sich der Wind fing und dann das Schiff vorwärts trieb. Wo waren diese Segel befestigt? Am Mastbaum. Wieviele Mastbäume hatte das Schiff, das ihr gesehen habt? Einen Mastbaum. Es giebt aber noch viel größere Schiffe, die haben zwei oder sogar drei Mastbäume. Wo werden diese Schiffe wohl fahren? Auf dem Meere. — Man nennt sie darum auch Seeschiffe.

Das Schiff, von dem ich euch erzählen will, war auch ein Seeschiff und hatte zwei Masten. Ein solches Schiff nennt man eine Brigg. Es fuhr auf dem atlantischen Ocean. Welche Halbinsel bespült dieses Weltmeer im Norden unsers Erdteils? Skandinavien. Mit welcher Seite grenzt Skandinavien an den atlantischen Ocean? Mit der Nordwestseite. — An der Nordwestküste Skandinaviens fuhr also die Brigg vorbei. Nach welcher Stadt wollte die Mannschaft vielleicht fahren? Bergen, Hammerfest. — Ob die Fahrt an dieser Küste entlang wohl gefährlich war? Wenn wir diese Frage beantworten wollen, so müssen wir zuerst wissen, wie die Küste hier beschaffen ist.

In der Geographie habt ihr schon gehört, daß Skandinavien sehr gebirgig ist. Wie nennt man die Gebirge Skandinaviens mit einem Gesamtnamen? Die skandinavischen Alpen. Nach welcher Richtung hin fallen sie steil ab? Nach Nordwesten. — Wenn nun die Schiffsmannschaft den Blick nach der Küste richtete, was sah sie da wohl? Hohe Berge und Felsen, die steil zum Meere abfallen. Ob diese Berge und Felsen wohl alle gleich weit ins Meer vordringen? Nein, einige reichen weiter ins Meer hinein als andere. Wie nennt man solche ins Meer hineinreichende Berge? Vorgebirge. — Wenn die Meeresküste so felsig ist, wie ist dann wahrscheinlich auch der Meeresboden in der Nähe der Küste? Er ist auch felsig. — Ja, es ziehen sich Felsen nahe unter der Oberfläche des Wassers ins Meer hinein und treten in einiger Entfernung von der Küste wieder an die Oberfläche. Was bilden sie hier? Inseln. Wie kann man solche Inseln nach ihrer Beschaffenheit nennen? Felseninseln. — Man nennt sie auch Schären. Worüber haben wir jetzt gesprochen? Über die Beschaffenheit der Nordwestküste Skandinaviens.

1. Die Beschaffenheit der Nordwestküste Skandinaviens. (Anschreiben.)

Nun könnt ihr auch beurteilen, ob die Fahrt an der Küste entlang für ein Schiff gefährlich ist oder nicht. Wovor werden sich die Schiffe wohl zu hüten haben? Vor den Vorgebirgen und Schären. Warum? Wenn ein Schiff an ein Vorgebirge oder eine Felseninsel stößt, so muß es zerschellen. Bei welcher

Witterung kann dies leicht geschehen? Bei starkem Nebel oder heftigem Sturme. Warum ist ein starker Nebel für ein Schiff gefährlich? Die Schiffsleute können dann die Gefahr nicht sehen. Welche Gefahr droht bei einem heftigen Sturme? Die Schiffsleute haben dann ihr Schiff nicht mehr in der Gewalt und können es oft nicht verhindern, daß es in die Nähe eines Vorgebirges getrieben wird. Hier strömt das Wasser stärker, als an andern Stellen. Gerät nun das Schiff in diese Strömung hinein, so wird es von derselben mit fortgerissen und gegen das Vorgebirge geschleudert, wo es zerschellen muß.

Wie können wir diesen Abschnitt überschreiben?

2. Die Gefahren für die Schiffahrt. (Aufschreiben.)

Von welcher Person hängt es in erster Linie ab, ob das Schiff an diesen gefährlichen Stellen glücklich vorbeigeleitet wird? Vom Steuermann. Welche Kenntnis muß der Steuermann deshalb besitzen? Wie hilft man sich da, wo der Steuermann die Küste nicht genau genug kennt? Es wird ein Mann auf das Schiff genommen, welcher dasselbe an den gefährlichen Stellen vorbeileiten muß. — Solche Leute nennt man Lotsen. Sie wohnen in der Nähe der Küste und sind mit den Gefahren derselben genau bekannt. Es kommt aber auch vor, daß man keine Lotsen aufs Schiff nimmt, weil der Steuermann glaubt, die Küste hinreichend zu kennen. In welche Gefahr wird dadurch das Schiff gebracht? Es kann leicht verunglücken. Setze eine Überschrift über diesen Abschnitt.

3. Die Aufgabe des Lotsen. (Aufschreiben.)

b) Darbietung.

Das Schiff, von dem ich euch eben erzählte, fuhr also an dieser Küste vorbei. Viele junge Leute standen auf dem Verdeck und schauten besorgt auf das Meer hinaus, auf dem ein heftiger Sturm tobte. Was bildete sich dadurch auf dem offenen Meere? Hohe Wellen. Eine Welle nach der andern nähert sich der Küste; sie brechen sich schäumend an einer Reihe größerer und kleinerer Felseninseln, welche der Küste vorgelagert sind. Wie ist darum das Meer zwischen den Schären und dem Festlande? Es ist viel ruhiger, als das offene Meer. — In der Nähe befindet sich auch ein Vorgebirge. Es ragt weit ins Meer hinein, als wollte es der Gewalt der Wellen trotzen. Wie das Meer dagegen anstürmt und die Wellen an ihm emporsteigen! Was würde wohl geschehen, wenn das Schiff in seine Nähe käme? Es würde, von der Brandung erfaßt, gegen das Vorgebirge getrieben werden und müßte hier zerschellen. Was wünscht ihr gewiß dem Schiffe? Daß es glücklich vorbeifahren möchte! Dann muß es aber auf dem offenen Meere bleiben, denn hier ist die Gefahr nicht so groß, wie an der Küste. Doch was geschieht? Es fährt auf das Land zu. Warum wohl? Es will hier vielleicht einen schützenden Hafen suchen. — Dabei nähert es sich der Strömung, die zum Vorgebirge führt. Wie wird es ihm ergehen, wenn es in die Strö-

mung gerät? Wer trägt dann die Schuld an dem Unglück? Der Steuermann. Welche Vorsichtsmaßregel hat auch der Kapitän nicht getroffen? Er hat keinen Lotsen aufs Schiff genommen. Warum hat er dies wohl unterlassen? Der Steuermann hat vielleicht gesagt, es sei nicht nötig, er kenne die Küste hinreichend genau. — Warum wäre der Untergang des Schiffes sehr zu beklagen? Viele junge Leute sind auf dem Schiffe; die würden dann vielleicht alle mit umkommen.

Wie können wir diesen Teil überschreiben, wenn wir dabei die Lage des Schiffes ins Auge fassen?

1. Das gefährdete Schiff. (Anschreiben.)

Kann sich denn die Schiffsmannschaft nicht selber helfen? Warum nicht? Sie kennt die Gefahr nicht, in der sie schwebt. — Soll denn das Schiff mit der ganzen Mannschaft untergehen? Giebt's denn keine Rettung? Dort an der Küste, unweit des gefahrdrohenden Vorgebirges, stehen zwei Männer und schauen unverwandt aufs Meer hinaus. Der eine von ihnen ist ein Lotse. In seinen jüngeren Jahren hat er manches Schiff durch Sturm und Wellen, an Schären und Vorgebirgen vorbei glücklich geleitet; jetzt ist er alt und schwach. Wenn aber der Sturm tobt und die Wellen brausen, dann läßt ihn die Sorge nicht ruhen. Er muß hinaus an die Küste und zusehen, ob nicht vielleicht ein Schiff in Gefahr ist, dem er einen Dienst erweisen kann. In dieser Absicht ist er auch heute gekommen. Vor ihm auf den Wellen schaukelt sein Boot. Was erkennt er sofort beim Blick auf das Schiff? Daß es in großer Gefahr schwebt. Wen macht er wohl auf die Gefahr des Schiffes aufmerksam? Seinen Gefährten. Mit welchen Worten könnte er dies wohl thun? Er sagt zu ihm: „Siehst du dort die Brigg auf den Wellen? Sie steuert falsch und wird am Vorgebirge zerschellen, wenn sie nicht augenblicklich eine andere Richtung einschlägt." Wie wird sich nun der Lotse verhalten? Wird er wohl versuchen, das Schiff zu retten oder nicht?

Es sind uns Personen bekannt, die ihre Nächsten aus Not und Gefahr errettet haben. Nennt Beispiele! Johanna Sebus, der brave Mann, der barmherzige Samariter. — Ihr kennt auch Leute, welche an der Not des Nächsten teilnahmlos vorübergegangen sind. Beispiele! Der Priester und der Levit. — Warum gingen diese an dem Unglücklichen vorüber? Sie scheuten die Mühe und die Gefahr. Der Lotse wird jedenfalls auch die Gefahr ins Auge fassen, wenn er überlegt, ob er helfen will oder nicht. Auf welche Weise kann er denn helfen?

Auf diese Fragen werden vielleicht mancherlei Antworten gegeben. Der Lehrer geht darauf ein und leitet die Unterredung so, daß die Kinder einsehen:

1. Am sichersten wäre dem Schiffe geholfen, wenn der Lotse zu ihm hinführe und die Leitung desselben übernähme. Das ist ihm aber unmöglich, weil die Wellen im offenen Meere für sein Boot zu stark sind und es umwerfen würden.

2. Er muß also die Schiffsmannschaft durch Rufen auf die Gefahr aufmerksam machen. Dabei wird er seine Stimme dadurch verstärken, daß er ein Sprachrohr anwendet.

3. Aber auch selbst dann wird seine Stimme vom Ufer aus nicht bis zum Schiffe dringen, weil sie von dem Brausen der Wellen übertönt wird.

4. Er muß also dem Schiffe so weit entgegenfahren, als er kann, und dann durch das Sprachrohr ihm zurufen. — Solange er durch die Schären fährt, ist die Gefahr für ihn weniger groß. Warum? Weil hier die Wellen nicht so hoch und stark sind. Was wird aber geschehen, wenn er ins offene Meer kommt? Sein Boot wird von den Wellen umgeworfen werden und er muß ertrinken. — Der Lotse muß sich also jetzt entscheiden, ob er die Rettung versuchen will oder nicht. Versucht er sie, so wird er wahrscheinlich sein Leben dabei verlieren; versucht er sie nicht, so ist die Schiffsmannschaft verloren.

Ist er denn wohl bereit, sein Leben für seine Mitmenschen zu opfern?

Wäre er nicht dazu bereit, so würde er wohl nach Gründen suchen, sich zu entschuldigen. Welche Gründe könnte er wohl angeben

a) beim Blick auf sich selbst?

Ich bin zu alt und zu schwach, um mit den Wellen zu kämpfen.

Ich werde mein Leben dabei verlieren.

b) beim Blick auf die Gefahr?

Es wird mir die Rettung vielleicht doch nicht geraten.

c) beim Blick auf die Schiffsmannschaft?

Die Leute auf dem Schiffe sind mir fremd. Sie haben selbst die Schuld an ihrem Unglück. Warum haben sie keinen Lotsen auf das Schiff genommen?

Doch er sucht nicht nach Gründen, sich zu entschuldigen. Er spricht vielmehr zu seinem Gefährten: „Ich will hinausfahren und das Schiff retten."

Was erkennen wir daraus? Daß er bereit ist, sein Leben zu opfern. — Er fühlt sich nicht zu schwach; die Gefahr ist ihm nicht zu groß, die Leute sind ihm nicht zu fremd; es sind ja seine Nächsten, weil sie seiner Hilfe bedürfen.

Wie können wir diesen Teil überschreiben?

2. Der Entschluß des Lotsen. (Anschreiben.)

Ob der Gefährte wohl dazu schweigen wird? Was wird er vielmehr thun? Er wird den Lotsen warnen. An welche ähnliche Thatsache denkt ihr hierbei? Johanna Sebus wurde von ihrer Mutter gewarnt. Mit welchen Worten? Was wird der Gefährte wohl sagen? „Fahre doch nicht hinaus! Wenn du bis ins offene Meer fährst, so kannst Du vielleicht die Schiffsmannschaft retten, aber Du wirst Dein Leben dabei verlieren!"

Setze eine Überschrift über diesen Abschnitt!

3. Die Warnung des Gefährten. (Anschreiben.)

Der Lotse weiß selbst, daß er den Versuch der Rettung wahrscheinlich mit dem

Leben bezahlen muß. Doch läßt er sich durch die Gefahr nicht abhalten. Zwar ist ihm sein Leben auch teuer, doch er denkt: Ich habe nur ein Leben zu verlieren und kann damit vielleicht das Leben vieler Leute retten. Zudem bin ich schon alt und kann doch nicht viel mehr in der Welt nützen; die Leute auf dem Schiffe dagegen sind noch jung und können sich in der Welt noch recht nützlich machen. Deshalb sagt er zu seinem Gefährten: Ich weiß wohl, daß ich umkommen werde, wenn ich die Rettung des Schiffes versuche; doch sterbe ich dann ja nicht umsonst. Das Leben der vielen jungen Leute auf dem Schiffe gilt mir mehr als mein einziges, altes Leben. Was weist er mit diesen Worten zurück? Die Warnung des Gefährten. Zu welchem Opfer ist er willig? Wie können wir deshalb diesen Abschnitt überschreiben?

4. Die Opferwilligkeit des Lotsen. (Anschreiben.)

Auf welche Weise bringt er nun dem Schiffe Rettung?

(Als es sich oben beim 2. Stück der Darbietung darum handelte, dem Schüler zu der Einsicht zu verhelfen, daß der Rettungsversuch den Lotsen in die größte Lebensgefahr bringen mußte, wurde schon die Frage gestellt und beantwortet: Auf welche Weise kann er dem Schiffe helfen? Nach dem, was dort über diesen Punkt gesagt worden ist, kann es dem Schüler nicht schwer fallen, sich den Hergang beim Rettungsversuche selbst vorzustellen.)

Der Schüler wird, nötigenfalls durch Fragen geleitet, antworten: „Der Lotse nimmt sein Sprachrohr zur Hand, springt ins Boot, löst es von der Kette und fährt durch die Schären dem offenen Meere zu." — So schnell er auch rudert, so gehts ihm doch noch nicht schnell genug. Was befürchtet er wohl? Er käme mit seiner Hilfe zu spät. — Da nimmt er seine letzte Kraft zusammen, führt mächtig die Ruder und fährt pfeilschnell durch die Schären, indem er seinem Boote zuruft: Eile, es ist die höchste Zeit!

Bald hat er das offene Meer erreicht. Woran merkt er das? Die Wellen sind hier viel höher und stärker als zwischen den Schären. — Sie werfen sein Boot wie einen Spielball auf und ab, hin und her und drohen, es jeden Augenblick zu verschlingen. Es ist dem Lotsen unmöglich, mit dem Boote weiter vorzudringen. Darum greift er zum Sprachrohr und ruft dem Schiffe zu: Links müßt ihr steuern! Ob die Schiffsmannschaft wohl seinen Ruf vernommen hat? Woran kann dies der Lotse sehen? Das Schiff wird vielleicht eine andere Richtung einschlagen. — Ja, er sieht zu seiner großen Freude, daß das Schiff sofort nach links steuert. Was weiß er jetzt? Daß es gerettet ist.

Setze eine Überschrift über diesen Abschnitt!

5. Die Rettung des Schiffes. (Anschreiben.)

Die Schiffsmannschaft ist gerettet. Was möchtet ihr nun auch für den Lotsen wünschen? Daß er wohlbehalten zurückkehren möchte. — Gewiß, das wünscht auch der Gefährte, der noch immer an der Küste steht und mit Sehn-

sucht nach dem Lotsen ausschaut. Doch dieser kommt nicht. Zuletzt sieht er etwas dem Strande zuschwimmen. Was mag es sein? Es ist das Boot des Lotsen. Mit dem untern Teile, dem Kiele, nach oben gewendet, treibt es dem Ufer zu. Was erkennt der Gefährte daraus? Daß der Lotse ertrunken ist. Wie ist das wohl gekommen? Eine mächtige Welle hat sein Boot umgeworfen. — Wie können wir diesen Teil überschreiben?

6. Der Untergang des Lotsen. (Anschreiben.)

B. I. Einprägen.

1. Einprägen der Disposition — vor- und rückwärts. Daß dies nur in judiciöser Weise, unter stetem Hinweis auf die logische Folge, geschehen darf, ist selbstverständlich.

2. Einprägen des Anschauungsergebnisses,

a) nach folgenden zusammenfassenden Fragen:

Vorbereitung.

Was weißt du von der Bodenbeschaffenheit Skandinaviens zu sagen? Wie heißen die Gebirge mit einem Gesamtnamen? Nach welcher Richtung hin fallen sie steil ab? Wie ist daher die Nordwestküste Skandinaviens beschaffen? Welche Gefahren drohen hier den Schiffen? Durch welche Vorsichtsmaßregel suchen die Schiffer der Gefahr zu entgehen?

Darbietung.

α) Das gefährdete Schiff. In welcher Gefahr schwebte eines Tages ein Schiff an dieser Küste? Wodurch war es in diese gefährliche Lage gekommen? Warum wäre der Untergang des Schiffes besonders zu beklagen gewesen?

β) Der Entschluß des Lotsen. Welche Personen bemerkten von der Küste aus die drohende Gefahr? Mit welchen Worten machte der Lotse seinen Gefährten auf dieselbe aufmerksam? Was konnte der Lotse zur Rettung des Schiffes thun? Welcher Gefahr mußte er sich dabei aussetzen? Wie hätte er sich wohl entschuldigen können? Welchen Entschluß faßte er aber?

γ) Die Warnung des Gefährten. Mit welchen Worten suchte ihn sein Gefährte zurückzuhalten?

δ) Die Opferwilligkeit des Lotsen. Woraus ist zu erkennen, daß der Lotse auch zum größten Opfer bereit war?

ε) Die Rettung des Schiffes. Auf welche Weise führte er die Rettung aus?

ζ) Der Untergang des Lotsen. Wie fand er dabei seinen Tod? —

b) an der Hand der Disposition;

c) durch das Lesen des Gedichtes.

aa) Vorlesen oder Vortragen seitens des Lehrers.

bb) Nachlesen durch die Schüler an der Hand der Disposition.

Bemerkungen:

1. Da das Gedicht schon durch die Disposition in hinreichend kleine Abschnitte geteilt wird, so kann beim Lesen von einer weiteren Zergliederung durch Fragen abgesehen werden. Sollte aber dem einen oder andern die Frageform handlicher scheinen, so steht nichts im Wege, die einzelnen Punkte der Disposition in Fragen umzuwandeln.

2. Wo man die Behandlung eines belletristischen Lesestückes mit dem Vorlesen desselben beginnt, da pflegt man die Erklärung der etwa vorkommenden schwerverständlichen Ausdrücke dem Lesen vorauszuschicken. Bei der entwickelnden Darbietung ist dies nicht nötig, da schon bei der anschaulichen Vorführung diese Ausdrücke erklärt worden sind.

A. II. Denken.

(Da in der vorausgegangenen theoretischen Arbeit nur von der Anschauungsvermittlung die Rede ist, so könnte auch diese Präparation, insofern sie als Beispiel zu dem dort Gesagten dienen soll, mit der Anschauungsoperation schließen. Auf Wunsch füge ich noch die beiden andern Operationen — Denken und Anwenden — hinzu, bemerke jedoch, daß ich dabei auf die sprachliche Seite des Lesestückes (Grammatik, Orthographie, Poetik ꝛc.) nicht eingehen werde. Die Behandlung wird sich also auf die sachliche Seite, auf den sittlich-religiösen Inhalt, beschränken.) —

a) Urteilsbildung.

In welcher Gefahr schwebte die Schiffsmannschaft? In der Gefahr, zu ertrinken. Konnte sie sich denn nicht selbst helfen? Warum nicht? Wie war sie demnach? Hilflos. Welchen Entschluß faßte der Lotse, als er die Gefahr des Schiffes bemerkte? Den Entschluß, zu helfen. Welches Bedenken äußerte der Gefährte? Welche Bedenken stiegen vielleicht in ihm selber auf? Diese Bedenken hielten ihn jedoch nicht ab, die Rettung zu versuchen. Welcher Beweggrund trieb ihn zur Rettung? Die Liebe zur Schiffsmannschaft. — In welchen Worten tritt dies deutlich hervor? Ein ganzes Schiff ꝛc. —

b) Begriffsbildung.

Um die Größe dieser Liebe deutlich zu erkennen, wollen wir uns an andere Personen erinnern, welche auch ihren Mitmenschen Liebe erwiesen haben. Das Gedicht: „Lied vom braven Mann“ ist euch bekannt. Welche Personen in diesem Gedicht bemerkten die Gefahr der Zöllnersfamilie? Die Volksmenge am Ufer, der Graf und der Bauersmann. Wie äußerten die Zuschauer ihre Liebe zur Zöllnersfamilie? Ein jeder schrie und rang die Hand. Welchem Gefühl gaben sie damit Ausdruck? Dem Gefühl des Mitleids, der Teilnahme. Wozu konnten sie sich aber nicht entschließen? Die Rettung zu versuchen. — Sie thaten überhaupt nichts für die Unglücklichen. Sie liebten also nicht mit der That;

wie liebten sie? Sie liebten nur mit Worten. Wie bewies der Graf seine Liebe zur Zöllnersfamilie? Er bot 200 Pistolen dem, der die Rettung der Unglücklichen wagte. Wie unterscheidet sich seine Liebe von der der Zuschauer? Er liebt mit der That, sie nur mit Worten. — Zu was für einem Opfer ist er bereit? Zu einem bedeutenden Opfer an Geld. Wie nennen wir darum seine Liebe? Eine aufopfernde Liebe. Welches Opfer bringt das Volk? Die Liebe des Grafen ist also größer als die des Volkes. Welcher Spruch sagt uns, daß wir uns nicht damit begnügen sollen, mit Worten allein zu lieben? (1 Joh. 3, 18.) Wie bewies der Bauersmann seine Liebe zu den Unglücklichen? Er sprang sofort in den Kahn, um die Rettung zu versuchen. Welcher Gefahr setzte er sich dabei aus? Was setzte er dabei aufs Spiel? Sein Leben. Wie unterscheidet sich nun der Liebesdienst des Bauern von dem des Grafen? Der Bauer wagt sein Leben, der Graf sein Geld. Welcher Dienst ist höher zu schätzen. Warum? Weil das Leben einen viel größeren Wert hat, als das Geld. (Hiob 2, 4.)

Was that der Lotse aus Liebe zur Schiffsmannschaft? Er beschloß, die Rettung derselben zu versuchen. Was wußte er, als er das Werk anfing? Daß er sein Leben dabei verlieren würde. — Dennoch unternahm er den Rettungsversuch. Wie unterscheidet sich der Liebesdienst des Lotsen von dem des Bauern? Es war möglich, daß der Bauer sein Leben verlor. Darum sagen wir: Er wagte sein Leben. Dem Lotsen war es gewiß, daß er sein Leben verlieren würde; wir sagen deshalb: Er opferte sein Leben. Warum steht seine Liebe noch höher als die des Bauern? Der Bauersmann durfte noch hoffen, mit dem Leben davonzukommen und dies erleichterte ihm seinen Entschluß. Der Lotse sah dem sichern Tode entgegen. Wie können wir seine Liebe nennen? Eine selbstopfernde Liebe. —

(Es wird ratsam sein, an dieser Stelle einzuhalten und die Hauptpunkte aus der Begriffsentwicklung durch die Kinder kurz fixieren zu lassen.)

Die Volksmenge am Ufer liebt mit Worten. Alle übrigen lieben mit der That. (1 Joh. 3, 18.) Der Graf ist bereit, sein Geld zu opfern. Der Bauer wagt sein Leben. (Hiob 2, 4.) Der Lotse opfert sein Leben.

(Die Kinder sehen leicht ein, daß diese Liebesdienste eine Stufenleiter vom Leichteren zum Schwereren, vom Geringeren zum Höheren bilden, und geben noch einmal kurz an, inwiefern jeder folgende Liebesdienst höher steht als der vorhergehende.) —

Die Liebe des Lotsen ist am größten; sie wird von keiner andern Liebe übertroffen. Welcher Spruch ermahnt uns zur Nächstenliebe? (Matth. 22, 39.) Aus welchem Spruche können wir ersehen, daß die selbstopfernde Liebe die größte ist? Niemand hat größere Liebe denn die, daß er sein Leben läßt für seine Freunde. (Ev. Joh. 15, 13.) Wer hat diese Liebe im vollkommensten Maße

geübt? Der Herr Jesus. Wozu soll uns sein Vorbild Antrieb und Kraft geben? (1 Joh. 3, 16.)

B. II. Einprägung des Denkergebnisses.

Matth. 22, 39.; Ev. Joh. 15, 13. (1 Joh. 3, 16.)

A. III. Anwenden.

Wozu fordert uns der erste Spruch auf? Wir sollen unsern Nächsten lieben als uns selbst. — Wir haben schon gesehen, daß sich diese Liebe auf mancherlei Weise äußern kann. Nennt Personen, die ihre Nächstenliebe in Worten der Teilnahme an den Tag gelegt haben? Die Juden, die Martha und Maria trösten wollten über den Tod ihres Bruders; Jesus, der die Witwe zu Nain tröstete u. s. w.

Ob es auch wohl Leute giebt, die kein Mitleid mit dem Nächsten haben, wenn er sich in Not befindet? Die Brüder Josephs, als sie ihren Bruder verkauften. — Die Lieblosigkeit kann sogar soweit gehen, daß jemand im Unglück noch verspottet wird. Nennt Beispiele! Jesus am Kreuze. Wie verspotteten ihn die feindseligen Juden?

Wie findet ihr wohl Gelegenheit, eure Teilnahme zu beweisen? Wenn Geschwister oder Mitschüler krank werden oder wenn ihnen ein Unfall begegnet. Welchen Liebesdienst könnt ihr ihnen dann thun? Welche Leute verdienen unsere Teilnahme in besonderem Maße? Die alten und gebrechlichen Leute. Wodurch versündigen sich oft unartige Kinder, wenn sie solchen Leuten begegnen? Sie verlachen und verspotten sie. Wie wollen wir uns gegen sie verhalten? Ihnen mit Liebe und Achtung entgegenkommen.

Es ist leicht, mit Worten zu lieben. Was ist aber viel schwerer? Die Liebe mit der That. Warum? Weil sie immer ein Opfer erfordert. Was wollte der Graf opfern? Eine große Summe Geldes. Was hat der barmherzige Samariter noch außer seinem Gelde geopfert? Zeit und Mühe. Welche Personen in demselben Gleichnis waren zu solchem Opfer nicht bereit? Der Priester und der Levit. Warum nicht? Weil ihnen die nötige Liebe fehlte.

Es ist euch aus dem Lesebuche ein Mann bekannt, der in der Fremde seinen Landsleuten viele Liebe erwiesen hat. Wen meine ich wohl? Den Schneider von Pensa. Welche Liebesdienste hat er seinen Freunden aus der Heimat erwiesen? Er bewirtete sie, besorgte ihnen Quartiere, besserte ihre Kleider aus und erfreute sie, wo er nur konnte. Zu welchem großen Opfer hat er sich sogar zuletzt entschlossen? Sein Haus zu verkaufen.

Wie hat auch die fromme Ruth an ihrer Schwiegermutter ihre aufopfernde Liebe bewiesen? Sie hat um ihretwillen ihre Heimat und ihre Verwandten verlassen. — In welcher Lage des Nächsten finden wir Gelegenheit, Liebesdienste zu

thun? Wenn er arm oder krank ist. Auf welche Weise können wir ihm in seiner Armut helfen? Wenn wir ihn mit Geld, Lebensmitteln oder Kleidung unterstützen. Welcher Spruch fordert uns hierzu auf? Brich dem Hungrigen dein Brot ꝛc. Welche Leute im Volke Israel thaten auch den Armen viel Gutes? Die Pharisäer. Warum hatte doch ihr Almosengeben vor Gott keinen Wert? Weil sie es nicht aus Liebe thaten, sondern aus Ehrsucht.

Welche Liebesdienste können wir unserm Nächsten thun, wenn er krank ist? Wir können ihn besuchen, ihn pflegen oder bei ihm wachen. — Es giebt Personen, deren Beruf es ist, solche Samariterdienste zu thun. Es sind die Diakonen und Diakonissen. Wo verrichten sie ihre Liebesdienste? Zu welcher Zeit müssen sie auch in Lazaretten thätig sein? Im Kriege.

Wo haben einmal Personen ihre Liebe zu ihrem kranken Freunde dadurch bewiesen, daß sie ihn zum Arzte getragen haben. Der Gichtbrüchige in Kapernaum. Welcher Mann im Evangelium hat diese Pflicht, für einen Kranken in seiner Nähe zu sorgen, nicht erfüllt? Der reiche Mann. — Weise dies nach! Wir wissen aber, daß ein unbarmherziges Gericht über den ergeht, der nicht Barmherzigkeit geübt hat. Wie hat dies auch der reiche Mann erfahren müssen? Welche Verheißung gilt dagegen den Barmherzigen? Er wird Barmherzigkeit erlangen. (Matth. 5, 7.) Aus welchen Worten Jesu erkennen wir deutlich, daß solche Liebesdienste an Armen und Kranken vor Gott großen Wert haben? Was ihr gethan habt einem unter diesen meinen geringsten Brüdern, das habt ihr mir gethan. (Matth. 25, 35. 36. 40.)

Wer also Hab und Gut, Zeit und Mühe für seinen Nächsten opfert, der vollbringt einen großen Liebesdienst. Was ist aber noch höher zu schätzen? Wenn einer aus Liebe zum Nächsten sein Leben wagt.

Nennt Personen, die das gethan haben? Johanna Sebus. In welcher Gefahr bewies sie ihre Nächstenliebe? Wen rettete sie zuerst? Wie suchte diese (die Mutter) sie von der weiteren Rettung zurückzuhalten? Mit welchen Worten wies sie diese Warnung zurück? Welches traurige Ende hat sie gefunden? —

In unserm Lesebuche*) steht ein Gedicht, welches uns von der Rettung eines Jünglings erzählt. Welches Gedicht habe ich wohl im Sinn? Der gerettete Jüngling. Was war aus dem Jüngling geworden, nachdem er den Bischof verlassen hatte? Ein Räuberhauptmann. Warum dürfen wir sagen, daß er in großer Gefahr schwebte? Er stand in der Gefahr, sein Seelenheil zu verlieren. Wie nennen wir solche Gefahr? Seelengefahr. Wie wagte der Apostel Johannes sein Leben, um ihn zu retten? Er ließ sich von den Räubern greifen und vor ihren Hauptmann bringen. Aus welchen Worten erkennen wir, daß er sogar bereit war, sein Leben zu opfern? Gerne geb' ich, willst du es,

*) Gabriel und Supprian, deutsches Lesebuch. II. Teil.

mein Leben für dich hin! — Was befähigte ihn dazu? Seine selbstverleugnende Liebe. Wie wurde diese durch den Erfolg herrlich belohnt? Der Jüngling wurde gerettet. Welche Person in diesem Gedicht war zu solchem Liebesdienst nicht fähig? Der Bischof. Inwiefern hatte er doch eine größere Verpflichtung dazu als der Apostel? Weil er in etwa mit daran schuld hatte, daß der Jüngling so tief gefallen war.

Welche Personen müssen ebenfalls in ihrem Berufe zuweilen ihr Leben wagen, um verlorne Menschenseelen zu retten? Die Missionare. Wie hat das Leben des größten Heidenmissionars oft in großer Gefahr geschwebt? In Lystra, Jerusalem, auf Malta. Welcher Ausspruch Pauli zeigt uns, daß er den Tod in seinem Berufe nicht fürchtete? (Apostelgesch. 21, 13.)

Bei welcher Gelegenheit können auch wir in die Lage kommen, unser Leben für unsere Mitmenschen wagen zu müssen? Wenn unser Nächster in Gefahr ist. (Feuers- oder Wassersnot.)

Manche von euch Knaben werden vielleicht später für unser Vaterland ihr Leben wagen müssen. Wann? Im Kriege. Für welche Güter kämpft der Soldat? Für die Ehre und Sicherheit seines Vaterlandes. Mit welcher Losung zieht er ins Feld? Mit Gott für König und Vaterland! Mit welcher Gesinnung sah jener Reiter in dem Gedicht „Reiters Morgenlied“ dem drohenden Tode entgegen? Darum still füg' ich mich, wie Gott es will. rc.

Welcher Liebesdienst ist noch höher zu achten als der, sein Leben zu wagen? Sein Leben zu opfern. Wer war hierzu bereit? Der Lotse. Wer konnte sich nicht dazu entschließen? Der Gefährte. Warum nicht? Weil ihm die Liebe fehlte, die den Lotsen zu seinem Werke trieb.

Sind euch noch andere Beispiele bekannt, wo Personen ihr Leben für ihre Mitmenschen geopfert haben? Der Knecht Jakob in dem Lesestück „Dienertreue“ von Caspary. (Deutsches Lesebuch von Gabriel und Supprian, I. Teil Nr. 212.)

In welche Lebensgefahr kam er mit seinem Herrn, als sie zur Winterszeit durch einen langen, einsamen Wald fuhren? In die Gefahr, von einem Rudel Wölfe zerrissen zu werden. Warum dürfen wir sagen, daß sich sein Herr mutwillig in die Gefahr begeben hatte? Er wollte auf den Rat seines treuen Knechtes, in einer Herberge am Eingange des Waldes zu übernachten, nicht hören. Wie verscheuchte Jakob die Wölfe in der ersten Zeit? Er schoß unter sie. Durch welches Mittel versuchte er die Wölfe aufzuhalten, als er kein Pulver mehr hatte? Er opferte sein Pferd. Welches war der letzte und höchste Liebesdienst, durch welchen er seinen Herrn rettete? Er zog den Säbel, sprang aus dem Schlitten und stürzte sich mitten unter die Wölfe. — Dadurch wurden diese solange aufgehalten, bis sein Herr gerettet war. Er aber wurde von den Wölfen übermannt und getötet.

Wie nennen wir eine solche Liebe? Selbstopfernde Liebe. Von wem können wir sie wohl am besten lernen? Ich denke von dem, der sie im vollkommensten Maße geübt hat, von dem Herrn Jesus. Für wen hat er sogar sein Leben geopfert? Für seine Feinde. Zu welchem Zwecke? Um sie zu erlösen und mit Gott zu versöhnen.

Ja, seine Liebe ist die Quelle aller wahren Liebe, wie dies Tersteegen in einem euch bekannten Liede so schön ausdrückt:

Ehr' sei dem hohen Jesus-Namen,
In dem der Liebe Quell entspringt,
Von dem hier alle Bächlein kamen,
Aus dem der Sel'gen Schar dort trinkt!

Inwiefern ist der Herr Jesus auch ein treuer Lotse gewesen? Die Menschen gingen in der Irre; er zeigte ihnen den rechten Weg zum Vaterhause; dabei gab er sein Leben für sie hin.

Da beim Anwenden das Einprägen schon in und mit dem Neulernen geschieht, so folgt nun statt desselben die Schlußreproduktion. Diese kann mündlich und schriftlich geschehen.

Mündliche Übungen:

a) Die zusammenhängende Wiedergabe der Erzählung einschließlich der vorgekommenen Reflexionen,
b) das Einlesen, Memorieren und Vortragen des Gedichts.

Schriftliche Übungen:

a) Reproduktion der Geschichte oder eines Teiles derselben. Auch der Inhalt der Vorbesprechung bietet einen recht geeigneten Stoff für einen Schüleraufsatz.
b) Reproduktion eines Teiles der Anwendung, z. B. „Welche Ähnlichkeit hat der Liebesdienst des Lotsen mit dem der Johanna Sebus?"

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Die deutsche Schule in ihren verschiedenen Formen und Abstufungen und ihre Stellung zur christlichen Kirche. Von P. em. Dr. E. Weber. (Band X, Heft 3 der „Zeitfragen des christl. Volkslebens.") Heilbronn, Gebr. Henninger. 1885. 1,20 M.

Was der Verfasser über die historische Entwicklung der deutschen Schule in ihren verschiedenen Formen und Abstufungen sagt, giebt uns weniger Anlaß zu kritischen Bemerkungen. Die Frage nach der Stellung der Schule zur christlichen Kirche dagegen ist für unser „christliches Volksleben" eine brennende Zeitfrage, deren Lösung Schule wie Kirche, Lehrer wie Geistliche, ja unser ganzes christliches Volk, herbeisehnen sollten, so daß wir uns wundern müssen, wie die „Zeitfragen des christlichen Volkslebens" ein ganzes Jahrzehnt diesen Gegenstand haben unbeachtet lassen können. Mit Freuden begrüßen wir es darum, daß sie in dem uns zur Besprechung vorliegenden Hefte,

wenn auch erst in zweiter Linie, endlich diese Sache zur Sprache bringen. Jahrzehnte hindurch hat das „Ev. Schulbl.“ mit seinem Herausgeber an der Spitze unermüdlich auf dem Plane gestanden, um das zu verteidigen, was nach den Schilderungen des Verfassers jetzt schon zum Teil verloren ist. Es war sich dessen voll bewußt, was wir auf S. 65 lesen: „Es lauern mächtige Feinde vor der Thür, denen nur unitis viribus, durch das evangelische Pfarramt und Schulamt in innigster Verbindung (oder genauer gesagt: durch die innigste Verbindung von Kirche, Schule und Staat), Widerstand geleistet werden kann. „Es wollte, um im Interesse des „christlichen Volkslebens“ der religiös-sittlichen Bildung die centrale Stellung in der Schule für immer zu sichern, um eine innige Verbindung zwischen Kirche und Schule, zwischen Pfarramt und Schulamt zu ermöglichen, obige Frage ins Reine bringen und den am christlichen Volksleben zehrenden Unfrieden zwischen Kirche und Schule, zwischen Pfarramt und Schulamt beilegen helfen. Es hat oft ausgeblickt nach Unterstützung gerade aus den Reihen der geistlichen Freunde der „Zeitfragen des christlichen Volkslebens“. Allein wie viele sind gekommen, die mit dem Verf. vorliegender Schrift die Ansicht teilten: „Wir sollen den Lehrern sein Gehilfen ihrer Freude, Mitarbeitende, Mittragende, (Mit- ?) Kämpfende und (Mit- ?) Leidende. Wir sollen, getrieben vom Friedensgeiste Gottes, in Eintracht und Liebe die Großen und die Kleinen neben einander weiden zu ihrem zeitlichen und ewigen Heile“ (S. 65)? Und wenn Geistliche, gleich dem Verf. in seinem „Friedensworte an Sachsens Lehrer“, uns Lehrern solche Worte zugerufen haben, wie viele von ihnen haben es versucht, sie uns auf gesetzlichem Wege zur That werden zu lassen? „Ein hochgestellter Geistlicher“, so lesen wir a. a. O. weiter, „der ein warmes Herz für die Lehrerwelt hat, rief zur Zeit der Neugestaltung des sächsischen Volks-Schulwesens seinen Amtsbrüdern zu: Hütet euch, daß euch die Lehrer nicht einmal nachsagen: Ihr habt uns aus der Kirche hinausgetrieben!“ Wir wissen, wie viele Lehrer auf diese Weise hinausgetrieben oder wenigstens aus diesem Grunde der Kirche entfremdet worden sind, und der Vorstand des „Ev. Schulkongresses“ wird wissen, wie schwer es ihm bei allem freundlichen Entgegenkommen fällt, selbst nur bei allen streng kirchlich gesonnenen Lehrern das gewünschte Vertrauen für seine Sache zu wecken. — Was hier hindernd im Wege steht, das läßt sich nicht allein dadurch wegräumen, „daß sich die Geistlichen mehr als Freunde und Gehilfen, denn als Vorgesetzte der Lehrer erweisen und sich hüten, sie irgendwie eine Superiorität fühlen zu lassen, oder ihnen den Kirchendienst durch Forderungen zu erschweren, welche für dieselben nach dem Bildungsstande, den sie erstiegen haben, und der socialen Stellung, die sie einnehmen, deprimierend sein müssen“ (S. 58). Wir erblicken die Hauptursache der Entfremdung und des gegenseitigen Mißtrauens in dem Nebel, der das Verhältnis zwischen Kirche und Schule einhüllt und Gegensätze erkennen läßt, die in der That gar nicht vorhanden sind. Wer darum, wie der Verfasser, zwischen Kirche und Schule und zwischen Pfarramt und Lehramt ein inniges, ein Vertrauensverhältnis herbeiwünscht und ein Wort zum Frieden zwischen den Entzweiten reden will, der muß vor allen Dingen Klarheit in das Verhältnis bringen. Diese Klarheit haben viele Geistliche aber bislang gescheut; im Bunde mit den konservativen Regierungen wirken sie ja noch heute dahin, daß über die ganze Schulverfassungsfrage für die Lehrer ein noli me tangere geschrieben werde.*)

*) Erinnert sei nur an die Verfügung des Kreisschulinspektors und Pfr. Bornscheuer in Langenfeld und an die kürzlich

Diese gewünschte Klarheit vermissen wir nun leider auch bei dem Verfasser in gar vieler Beziehung, was uns die Verhandlung mit ihm sehr erschwert. — Gleich eingangs finden wir statt klarer Begriffe schöne, z. T. unverständliche, oder doch unklare Redensarten: „Wo Leben ist, da ist organische Gestaltung und Gliederung. Nicht ein totes Einerlei, sondern lebendige Einheit in der Mannigfaltigkeit ist das Gesetz des Daseins. Dieses gilt von dem vielgestalteten Leben der Natur, wie von dem freien Menschenleben. Wie das Sonnenlicht sich in der Fülle der Regenbogenfarben bricht, um zur Erscheinung zu kommen, so offenbart sich das Geheimnis des Menschenlebens in unzähligen Richtungen und Bestrebungen. So ist auch das Reich Gottes auf Erden, welches keinen andern Zweck hat, als die Verklärung der Menschheit in das Ebenbild Gottes, als ein Leib, der zwar ein Haupt hat und von einem Geiste bewegt wird, aber nur in der Mannigfaltigkeit der Glieder, Gaben und Kräfte sich verwirklichen kann. Diese organische Gliederung findet nun nach verschiedenen Seiten hin statt. Zuerst offenbart sie sich in den größeren und kleineren Lebenskreisen, deren jeder in besonderer Weise die Idee des Gottesreiches darstellen soll. Staat, Kirche und Familie — das sind die drei wichtigsten Gemeinschaften des Lebens, innerhalb welcher der Mensch seine Bestimmung für das Reich Gottes zu erfüllen hat" (S. 3). Welches die minder wichtigen Gemeinschaften sind, verschweigt der Verf. „Doch", heißt es S. 5 weiter, „wir haben uns die Aufgabe gestellt, über die Schule, ihre Aufgaben und ihre Stellung zur Kirche zu handeln. Da ergiebt sich nun von selbst (!), daß die Schule keinen selbständigen Lebenskreis für sich bildet, sondern den Zusammenhang des Hauses mit der Kirche und dem Staat vermittelt." — Also ganz von selbst, ohne jeglichen Beweis, ergiebt es sich, daß die Schule nichts Selbständiges ist und anscheinend auch für den Verf. nicht sein kann, auch keine Lebensgemeinschaft zweiten, dritten u. s. w. Grades. Die Kirche ist für ihn die „religiöse Gemeinschaft" (S. 3); daß es daneben nun auch eine wissenschaftliche, eine Bildungs-, eine Erziehungsgemeinschaft geben kann, das scheint für ihn ein unmöglicher Gedanke zu sein, für ihn, den Theologen und Seminardirektor, trotz Schleiermacher, trotz Diesterweg, trotz Dörpfeld. Ja nicht einmal die Schrift seines sächsischen Amtsbruders, des Diakonus Katzer in Pirna („Die Frage über Trennung der Schule von der Kirche." Nach Principien beurteilt. Pirna, 1872.) scheint er gelesen zu haben, denn sonst wäre es doch nicht sein, die dort vertretenen wissenschaftlich und sorgfältig begründeten Principien mit einem „es ergiebt sich nun von selbst" totzuschweigen. Der Verf. behauptet S. 5: „die Schule ist zunächst aus dem Bedürfnis entstanden, die erziehende Thätigkeit des Hauses zu steigern und zu erweitern." Sehr richtig. Aber ist nicht so auch eine Gemeinschaft von Familien zum Zwecke einer besseren Jugenderziehung zugleich mit der Schule entstanden? eine Schulgemeinde, ein „Lebenskreis" der Schule? Ist die Schule somit aus der Familie geboren und im Dienste des Hauses thätig, mit welchem Recht nennt man denn die Kirche ihre Mutter (S. 58)? Historische Thatsache ist nur, daß die Schulen auf dem Boden der Kirchen gegründet worden sind und daß somit der konfessionelle Religionsunterricht neben seiner pädagogischen auch seine historische Berechtigung hat. Hat die Schule nun auch ihren eigenen Lebenskreis und ihre eigene Aufgabe, so bedeutet diese Selbständigkeit der Schulgemeinschaft jedoch keineswegs die Lostrennung der Schule von der Kirche.

von der „Norddeutsch. allg. Ztg." wieder aufgefrischten Wünsche aus der Aschermittwochsrede von Puttkamers.

Im Gegenteil, für uns ist und bleibt die innige Verbindung beider eine Lebensfrage für beide, schon allein aus dem Grunde, weil die Hauptnährwurzel der Schule in dem der Kirche zur besonderen Pflege anvertrauten Gute liegt, wie andrerseits auch wieder die Schule starke Wurzeln der kirchlichen Kraft birgt, die Dorfschule sowohl als die Hochschule. Die Schule ist kein selbständiger Lebenskreis, weil sie nur ein Bedürfnis der Familie zu befriedigen hat, weil sie aus der Familie hervorgegangen ist, so scheint der Verf. zu schließen. Allein ist die Kirche, ist der Staat nicht ähnlich so entstanden? Sind sie nicht auch aus Familiengemeinschaften hervorgewachsen? Sagt der Verfasser doch selber von den Patriarchen des Volkes Israel: „Sie waren Väter der Familie; aber ihr Haupt umstrahlte zugleich königliche Würde und priesterliche Hoheit"! (S. 3). Zeigt er S. 4 doch selber, wie Kirche und Staat aus der Familie hervorgewachsen sind! Wollen wir aber darum sagen, Kirche und Staat bilden für sich keinen selbständigen Lebenskreis, sie stehen nur im Dienste der Familie oder dergl. mehr? Daß die Väter der israelitischen Stammfamilien noch eine dritte Würde umstrahlte, die des Prophetentums, und daß zur Zeit des Verfalls des Priestertums, der alttestamentl. Kirche, dieses Prophetentum, dieser alttestamentl. „selbständige Lebenskreis" Schule, das Salz der Erde war, und daß endlich die christliche Kirche nicht bloß an den König und den Hohenpriester, sondern auch an den Propheten Christus glauben lehrt, das verschweigt der theologisch gebildete Verf.; er müßte ja sonst Schleiermacher, Katzer u. a. zustimmen, daß die Schule gleich dem Staate und gleich der Kirche einen „selbständigen Lebenskreis", „eine wichtige Gemeinschaft des Lebens" bildet und daß sie als solche sogar ihren historischen und biblischen Berechtigungsschein vorzeigen kann; er hätte dann auch den Satz über die Teilung der Arbeit im „Reich Gottes auf Erden", in der christlichen Gesellschaft ergänzen müssen, den Satz: „das Haus hat dem Staate tüchtige Bürger, der Kirche gesunde Glieder heranzubilden, der Staat hat nicht bloß den Wohlstand zu fördern und Gerechtigkeit zu üben, sondern auch für die Möglichkeit zu sorgen, daß jedes Glied der Gemeinschaft in freier Entwicklung den Zweck des Daseins erreiche und ein Bürger werde im Reiche Gottes auf Erden; die Kirche endlich muß durch kräftige Fürbitte und treue Verwaltung der Gnadenmittel dem häuslichen Leben sowohl, als dem öffentlichen die Weihe geben und dessen Arbeiten, Kämpfe und Leiden durch die innigste Teilnahme heiligen" (S. 4 und 5). Er hätte der Schule dann innerhalb des „Reiches Gottes auf Erden" und neben Staat und Kirche eine eigene Aufgabe zuweisen müssen. (Vgl. auch Pfr. Rolle im „Östr. Protest." 1885. Nr. 6: „Über das Verhältnis zwischen Staat, Schule und Kirche" und die „Ortsschulaufsicht" S. 8 f.*) — Was ist denn nun aber für den Verf. die Schule? Das sagt er S. 5: „So ist denn die Schule an sich — nach Herders Ausspruch — eine Werkstätte des Geistes Gottes, in ihrem Verhältnis zu den gottgeordneten höheren Lebensgemeinschaften**) ein Fortbau des Hauses, eine Pflanzstätte des Staates und eine Vorhalle der Kirche. Hierin liegt nun schon die kräftigste Verwahrung gegen jede Einseitigkeit. (Mit Rolle a. a. O. liegt für uns eine noch kräftigere Verwahrung gegen jede Einseitigkeit in jeder höheren Lebensgemeinschaft in der von uns gewünschten gegenseitigen Durchdringung von Staat, Kirche und Schule. D. Ref.) Wir würden fehlgreifen (fährt der Verf. fort), sowohl wenn wir der Schule einen Selbst-

*) Saalfeld, 1883.

**) Anscheinend muß der Verf. mit Herder die Schule dennoch als Lebensgemeinschaft gelten lassen.

zweck beilegen, als wenn wir sie entweder nur als Dressuranstalt des Staates, oder als Seminarium der Kirche, oder gar nur als Mittel ansehen wollten, die selbstsüchtigen Anforderungen des Familieninteresses ins Werk zu setzen." — Die Gewohnheit übt eine ungeheure Macht auf den Menschen aus; sie vermag sogar bei Männern der Wissenschaft eine gesunde Logik niederzuhalten. Doch wir sind verpflichtet, nicht bloß üble, sondern auch Gewohnheiten in unrichtigem Denken abzulegen. Eine solche finden wir wiederholt in der vorliegenden Schrift. „Staat, Kirche und Familie — das sind die drei wichtigsten Gemeinschaften des Lebens" ꝛc. (S. 3); „Fortbau des Hauses, — Pflanzstätte des Staates, — Vorhalle der Kirche" (S. 5); „Hierarchie des Mittelalters, — moderne Staat, — Egoismus der Familie" (S. 5), und so kehrt die Koordination dieser drei Gemeinschaften immer wieder. Dieselben sind jedoch keineswegs koordiniert. Der Verf. faßt Kirche als „religiöse Gemeinschaft" auf. In welchem Verhältnis steht nun die Familie, das Haus, zu derselben? Soweit sie etwas mit der Kirche zu schaffen hat, ist sie nichts als Glied derselben, also ihr subordiniert, ihr eingegliedert. Genau so verhält es sich mit Familie und Staat, genau so aber auch mit Familie und Schule, worunter wir selbstverständlich mehr als die Unterrichtsanstalt verstehen. Die Landes- und Rechtsschutz gewährende Lebensgemeinschaft Staat, die religiöse oder Seelenheil- und Frieden schaffende Gemeinschaft Kirche und die Erziehung und Wissenschaft pflegende Gemeinschaft Schule sind sämtlich ein „Fortbau des Hauses", und zwar jede in ihrer Weise. Für alle drei Gemeinschaften bildet die Familie die Grundlage, das Element, und wenn dies bei der Schule noch nicht in genügender Weise, namentlich auch soweit die höheren Schulen in betracht kommen, gesetzlichen Ausdruck gefunden hat, so ist das eben ein Mangel, eine „Einseitigkeit", die der Verfasser hoffentlich mit uns tadelt. — Hiermit legen wir der Schule keineswegs einen „Selbstzweck" bei; den hat sie eben so wenig als — der Staat und die Kirche. Wie diese steht sie für uns in einem höheren Dienste, im Dienste des „Reiches Gottes auf Erden",*) wie wir mit dem Verf. ihn bezeichnen möchten, oder, wie andere sagen, im Dienste der „Menschheit". Dieser Dienst der Schule ist aber ein ganz bestimmter, den weder der Staat noch die Kirche für sie hinreichend zu verrichten vermag. Durch die Erfüllung dieser ureigenen Aufgabe, die Wissenschaft zu pflegen und die Individuen zu religiös-sittlichen Charakteren heranzubilden, wird sie von selber eine „Pflanzstätte des Staates" und eine „Vorhalle der Kirche"; sie wird dadurch aber nie herabsinken zu einer „Dressuranstalt" u. s. w. Kirche, Schule und Staat können die volle Aufgabe jedoch nur lösen, wenn sie, wo es nur möglich ist, einander in die Hände arbeiten, wenn sie an einem Strange ziehen; und dies ist wiederum nur möglich, wenn sie durch eine organische Verbindung in innigster Fühlung mit einander stehen. Hätte der Staat sich begnügt, in Kirche und Schule bloß das Scepter zu führen, hätte die Kirche nicht mehr erstrebt als in Staat und Schule die religiöse Weihe spenden zu wollen, und hätte die Schule sich nicht erdreistet, ihre berechtigte Losung: „Die Wissenschaft (und die Schule) ist frei!" zu übersetzen: Sie hat sich um die Lebensinteressen des Staates und namentlich der Kirche nicht zu kümmern, auch wenn „die Wissenschaft in Barbarei" endigen sollte, wie Schleiermacher sich ausdrückt: so würde wahrscheinlich der

*) Will man den Begriff Kirche in diesem Sinne gefaßt wissen, so soll die Schule ganz ihrem Dienste geweiht sein. In dieser Kirche giebt es aber keine geistliche Lokalschulinspektoren, keine Konsistorien, die über Schulsachen befinden u. dgl. m.

Verf. keine Ursache haben, gewisse Zustände so zu beklagen, wie er es thut (S. 7 ff.), und zwar mit Recht thut. — Wie sich der Verf. die „Verbindung" zwischen Kirche und Schule denkt und wünscht, verrät er auf S. 6: „In einzelnen Staaten ist die Verbindung dieser Gemeinschaften noch eine ziemlich enge: Die Lehrer werden von geistlichen oder gemischten Behörden geprüft und eingesetzt, der Ephorus der Schule ist ein Glied des Konsistoriums, die Schule, namentlich die ländliche Volksschule, ist entweder ganz oder zum Teil Eigentum des kirchlichen Ärariums und selbst räumlich unmittelbar an die Kirche herangerückt, Lehrer und Schüler sind gehalten, gemeinschaftlich dem Gottesdienst beizuwohnen u. s. w., sonn und festtäglich auf den Straßen zu singen und die Leichen unter Gesang zu begleiten. „Dieses", fährt er fort, „sind wenigstens äußerlich für die Kirche die günstigsten Verhältnisse, und wohl den Orten, wo diese Einrichtungen noch aus einer glaubensinnigeren Zeit gerettet worden sind." — Wohin hat nun aber diese gepriesene „Verbindung" oder, genauer gesagt, diese geistliche Herrschaft geführt? „Die Kirche ist für die Schule als solche nicht mehr da, und nur während des Konfirmationsunterrichts werden die Schüler offiziell daran erinnert, daß sie noch Glieder der Kirche sind." Traurig sehe es mit der Stellung der Gymnasialjugend zum kirchlichen Leben aus. „Mit völlig verödetem Herzen" trete der Theologie-Studierende „an die heilige Aufgabe heran", und da könnten an einzelnen Hochschulen, die das Einreißen fortsetzen, „nur Mietlinge gebildet werden". „Schlimmer steht es natürlich noch mit den Nichttheologen." „Und solche Leute fungieren später vielleicht als hohe Staatsbeamte, haben als Richter einen christlichen Eid abzunehmen, ja werden selbst in den Kirchenvorstand gewählt" (S. 7 u. 8). — Was nach dem Verfasser zu thun ist, um diesem religiös-sittlichen Verfall in allen Schichten unseres Volkes von innen heraus entgegenzuarbeiten, um „die materialistischen Ideen in der modernen Volkserziehung und ihre Gegensätze zum Reiche Gottes" zu bekämpfen, das findet im allgemeinen unsern vollen Beifall. Hier, wo er einen gewissen „Bildungsschwindel" der Gegenwart, einen gewissen „Taumelgeist auf dem Kulturgebiete" geißelt, da finden neben den Auslassungen von Dekan Strack und Pfarrer Möbius auch „die etwas ruhigeren Auslassungen des bekannten Rektors Fr. Wilh. Dörpfeld Platz", anscheinend citiert aus der Recension des „Didaktischen Materialismus", im „Beweis des Glaubens" von Juli 1880. — Wie wir aber zu den auf die Schulorganisation und insbesondere auf die Schulaufsicht sich beziehenden Forderungen des Verf. stehen (S. 62 ff.), haben wir schon teilweise gesagt. Wir finden darin zwar einiges Entgegenkommen; solange jedoch die geistliche technische Lokalschulaufsicht, welche Dörpfeld längst vor dem Erscheinen der vorliegenden Schrift durch die bekannten sieben Thesen in der „Leidensgeschichte" nicht bloß als eine „unzweckmäßige", sondern auch als eine „unmoralische Institution" gekennzeichnet hat, als Hauptbindemittel zwischen Kirche und Schule gelten soll, so lange erschweren die „Zeitfragen des christlichen Volkslebens" uns den gemeinsamen Kampf gegen die kirchenfeindlichen Bestrebungen auf dem Gebiete des Schulwesens. Die „Zeitfragen des christlichen Volkslebens" wollen nach der Abonnements-Einladung nur solche Arbeiten bringen, „welche wahrhaft zur Orientierung auf allen Gebieten des gesamten Kulturlebens beitragen". Auch in der vorliegenden Schrift fehlt es nicht an Orientierung auf dem erörterten Gebiete; fast auf jeder Seite werden mehrere fremde Arbeiten citiert oder doch namhaft gemacht. Um so auffallender ist es uns darum gewesen, daß ihr Verf., Herr

Pastor em. und Seminardirektor a. D. Weber, die sämtlichen zu seiner Frage in Beziehung stehenden Werke zur Schulverfassung des ihm ja „bekannten Rektar Dörpfeld" mit keiner Silbe erwähnt, weder die „Freie Schulgemeinde", nach die „Grundgebrechen", noch die „Leidensgeschichte". Die Dörpfeldschen Reform- und Verständigungsvorschläge sind bislang noch von allen, welche sie ernstlich geprüft haben, als maßvoll bezeichnet worden; zudem erfreuen sie sich der Zustimmung der großen Mehrzahl unter den Lehrern und ebenso haben einsichtsvolle Geistliche wiederholt anerkannt, daß der Kirche nach von keinem Schulmann, der nicht in erster Linie Geistlicher ist, mehr Zugeständnisse gemacht worden sind und daß das kirchliche Interesse noch von keinem gründlicher und wärmer als von Dörpfeld vertreten worden ist.*) Wenn nun aber die „Zeitfragen des christlichen Volkslebens" solche Vorschläge nicht einmal der Natiznahme, geschweige denn der sorgfältigen Prüfung wert halten, dann darf man sich nicht wundern, wenn viele Lehrer trotz ihrer kirchlichen Gesinnung den „Friedensworten" der „christlichen Zeitfragen" nicht trauen können. J. Trüper.

Ziel, Umfang und Form des grammatischen Unterrichts in der Valksschule, von Albert Richter. 2. Auflage, Leipzig 1886. Zweites Bändchen von Max Hesse's Lehrerbibliathek. 152 S. 8. Preis 1 M.

Die Hessesche Verlagshandlung beabsichtigt, wie sie mitteilt, unter dem Titel „Lehrerbibliothek" eine Reihe van Schriften herauszugeben, welche außer Mitteilungen aus der Entwicklungsgeschichte des Schulwesens auch theoretische und praktische Abhandlungen über pädagogische Zeitfragen enthalten sollen. Bis jetzt liegen 2 Bändchen vor. Das erste trägt den Titel: Aus der alten Schule. Unter Benutzung zuverlässigen Quellenmaterials, z. B.: Erlasse von Schulbehörden, Berichte von Schulinspektoren, Eingaben von Lehrern u. s. w. entwirft es ein anschauliches Bild von den Schulverhältnissen in vergangenen Zeiten und an verschiedenen Orten. In seinen Erholungsstunden wird sich der Lehrer gewiß mit dem oft ergötzlichen Inhalt gerne beschäftigen. Anderer Art und ernstes Studium und Nachdenken herausfarderud ist das zweite (aben genannte) Bändchen. Der in der Lehrerwelt bekannte Verfasser hat, wie schon der Titel vermuten läßt, die in Konferenzen und Schulblättern in letzteren Jahren oft besprochene Frage nach Berechtigung, Wesen und Aufgabe des grammatischen Unterrichts fachkundig einer gründlichen Erörterung unterzogen. Er gelangt zu Resultaten, welche dem hergebrachten Leitfadenwust, dem Regel- und Formelkram, womit sich der grammatische Unterricht in Lehr- und Stundenplan so breit macht, energisch den Krieg erklären. Vermittelung tieferen Verständnisses der Sprache, größere Berücksichtigung der oft vernachlässigten Laut- und Wortbildungslehre, der Bildung von Wortfamilien, Rückführung der Wörter auf ihre Wurzel, bezw. ihre ursprüngliche Bedeutung Erkennenlassen des Zusammenhanges zwischen Formveränderung und Begriffsumgestaltung der Wörter, kurz, nicht formale, sondern mehr materiale Sprachbildung ist es, was er besonders betont. Nach seiner Meinung liegt die Spitze des grammatischen Unterrichs darin, daß der Schüler Kenntnis gewinnt von der Gesetzmäßigkeit seiner Muttersprache und von ihrer geschichtlichen Entwicklung. Der gr. Unterricht habe in der Valksschule nur eine dienende Stellung, sowahl den andern sprachlichen Lehrzweigen als auch den

*) U. a. nachgewiesen in „Sträfer, Über die Notwendigkeit einer Refarm der hergebrachten Schulverwaltung. Bremen. 1885." Vgl. auch „Zillessen, Nochmals die Schulaufsichtsfrage. Gütersloh. 1886."

übrigen Unterrichtsgebieten gegenüber. Wöchentlich eine Stunde in der Grammatik werde auch für die Oberklassen vielklassiger Volksschulen genügen, vorausgesetzt, daß in allen übrigen Stunden die Sprachkunde, wo und wie sich Gelegenheit bietet, energisch gepflegt werde. In der Grammatikstunde könne dann die Zusammenfassung und übersichtliche Ordnung des im übrigen Unterricht erworbenen grammatischen Materials die Hauptsache sein. Diese Forderungen geben der Schrift ihre besondere Signatur. Für den Leserkreis des Ev. Schulblattes enthalten sie nichts Neues. Wir können das Buch zur Beachtung bestens empfehlen. Wenn man auch nicht jedem Satze darin unbedingt zustimmen sollte, was Ref. beiläufig auch nicht thut, da er manche Forderungen für zu weitgehend hält, so wird es doch, daran zweifeln wir nicht, mit Interesse und Freude studiert werden und zu einer gesunden Entwicklung der Methode des Sprachunterrichts wesentlich beitragen. —

B.-W. —r.

Sprache und Litteratur.

Wegweiser durch die deutsche Jugendlitteratur. Für Erzieher, Jugendfreunde u. Vorsteher von Jugendbibliotheken. Im Auftrage des Pädagogischen Vereins zu Dresden herausgegeben von der Kommission zur Beurteilung von Jugendschriften. 2. Heft. Leipzig, Berlin u. Wien. Verlag von Julius Klinkhardt. 1884.

Das 1. Heft dieses Wegweisers in die deutsche Jugendlitteratur hat günstige Aufnahme gefunden. Die Herausgeber desselben bieten nunmehr in einem zweiten Hefte etwa 500 weitere Einzelbeurteilungen von Jugendschriften und zwar in 5 Abteilungen: 1. Geschichte, Biographisches u. Sagen; 2. Geographisches u. Reisebeschreibungen; 3. Naturkundliches; 4. Fabeln, Märchen u. Erzählungen; 5. Bilderbücher, Spiele u. Beschäftigungsmittel. — Als Einleitung werden 2 kurze Abhandlungen geboten: 1. Über das Märchen als Jugendlektüre; 2. Über Indianergeschichten. — Das Büchlein darf als eine fleißige Arbeit bezeichnet werden; zu bemängeln möchte vielleicht dies sein, daß des Lobens u. Empfehlens doch etwas zu viel geworden ist. Es wird bei dem dermaligen ungeheuren Anwachsen der Jugendlitteratur doch manches derartige Buch fabrikmäßig, ohne innerlichen Beruf des betr. Autors, hergestellt. Da für die Jugend das Beste nur eben gut genug ist, so sollte die Kritik gerade auf diesem Gebiete recht strenge sein u. nur ganz Gediegenes empfehlen.

Ratgeber für Eltern, Lehrer u. Bibliothekvorstände bei der Auswahl v. Jugendschriften. Herausgegeben von der Jugendschriften-Kommission des Lehrervereins zu Frankfurt a. M. Jahrgang 1883. Frankfurt a. M. In Kommission bei Oskar Wilcke. Preis 50 Pf.

Bei dem Anwachsen der Jugendlitteratur werden Wegweiser, wie sie Merget, Hopf u. a. herausgegeben haben, immer nötiger, denn es ist für den Einzelnen unmöglich, alles hierher Gehörige selbst zu lesen. Ein Berater für Eltern und Lehrer will auch dies Buch sein, das zu den Titeln zahlreicher Jugendschriften kurze Inhaltsangaben u. Charakteristiken in Bezug auf den Inhalt giebt. Die Auswahl ist im großen u. ganzen zu billigen. Einzelne Schriftsteller, wie z. B. W. O. von Horn, Baron, Buchner u. a. sind freilich fast über Gebühr berücksichtigt u. empfohlen, während andere, zum Teil recht hervorragende Autoren, wie z. B. N. Fries, E. Frommel u. Wildenhahn ganz fehlen. Vielleicht hat dies darin seinen Grund, daß die Verf. scharf unterscheiden zwischen Jugend- u. Volksschrift u. in diesem Sinne über Glaubrecht schreiben: „O. Glaubrecht ist Volksschrift-

steller und nur sehr wenige seiner Erzählungen eignen sich für die Jugend." Wir können diesen Gegensatz von Volks- und Jugendschrift in dieser Allgemeinheit nicht gelten lassen; wir meinen, daß die echte und rechte Jugendschrift immer auch von Erwachsenen gern wird gelesen werden u. daß sie mit Fug und Recht als Volksschrift zu bezeichnen ist. Dabei versteht es sich freilich von selbst, daß nicht jede Volksschrift auch der Jugend in die Hände gegeben werden könne.

Zur Recension eingegangene Bücher:

Bode, Bibl. Geschichten für die Unterstufe. 0,40 M. Neuwied, L. Heuser.

Röhl, Plan für das Bibellesen. 0,60 M. Leipzig, Dürr.

Lutz, Der Volksschullehrer als Naturaliensammler. 1,20 M. Stuttgart, Häuselmann.

Riemann, Musik-Lexikon. Lfg. 9—12 à 0,50 M. Leipzig, Hesse.

Lehrerbibliothek, Bd. 7 u. 8. 1 M. Ebda.

Nowack, Der Unterricht im Deutschen. IV. Teil. Breslau, Ferdinand Hirt. 1,80 M.

Hindenburg, Die Erdrinde. 1 M. Ebda.

Paust, Tierkunde. 2. Aufl. 2,80 M. Ebda.

Sander, Mahnworte aus ernster Zeit. 1,20 M. Hannover, C. Meyer.

Meyer, Schulliederbuch. 1. Heft. 3. Aufl. 0,40 M. Ebda.

Vogel, Herbart oder Pestalozzi. 2,40 M. Ebda.

Seuberts Lehrbuch der gesamten Pflanzenkunde. Bearbeitet von v. Ahles. 7. Aufl. 6,80 M. Leipzig, Winter.

Bibliothek der Gesamt-Litteratur des In- und Auslandes. Nr. 60—70 à 0,25 M. Halle, Otto Hendel.

Kawerau, Choral-Buch. Berlin, Wiegandt u. Grieben. 4 M.

Jakobsen, Neue Schnellschrift. Berlin, Hugo Steinitz. 1 M.

Lehmann, Geographisches Schulbuch. Berlin, Dietrich Reimer. 50 Pf.

Nolte, Unser Vaterland. Berlin, S. Fischer.

Löwa, Das Taktschreiben. Berlin C. Wilhelm Schultze. 40 Pf.

Krause, Deutsche Singe-Schule. 1. Heft. 40 Pf. Berlin, Hermann Heyfelder.

Patuschka, Volkswirtschaftl. Ergänzungen zum Lehrstoffe der Volksschule. Berlin, Ferd. Dümmler. 2 M.

Krause, Die Wandernote. Ebd. 50 Pf.

Zimmer, Choralsatz u. Choralbegleitung. Quedlinburg, Chr. Friedr. Vieweg. 20 Pf.

Baudach u. Noack, Schul-Gesangschule. Selbstverlag der Herausgeber. 40 Pf.

Philipps, Vier Abhandlungen über das Wort: Das ist mein Leib. Gütersloh, C. Bertelsmann. 8 M.

Verzeichnis empfehlenswerter Jugend- und Volksschriften von der Jugendschriften-Kommission des Wiesbadener Lehrervereins. Wiesbaden, Rud. Bechtold. 50 Pf.

Rein, Pädagogische Studien. 1886 Heft 4. 1887 Heft 1—4. 1888 Heft 1. Dresden, Bleyl u. Kämmerer.

Giggel, Die deutschen Volksschullehrer-Konferenzen des Jahres 1886. Ebd. 1,50 M.

Vögler, Präparationen für den Naturgeschichtsunterricht. 1. Heft. Ebd. 1,50 M.

Kurth, Herr Dr. Dittes als philosoph. Kritiker. Ebd. 1,50 M.

Kasten, Georg Stormes Materialien zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Englische. 3. Auflage. Hannover, Karl Meyer. 1 M.

Morgenstern, G. Ebeners Englisches Lesebuch. 1. Stufe, 5. Aufl. Ebd. 1,50 M.

Magnus, F. Heuer's Rechenbuch. 1. T. 35 Pf. 2. T. 40 Pf. 3. T. 40 Pf. Hannover, Helwingsche Verlagsbuchhandlung.

Heinzerling u. Jäger, Liturgie zur Feier des Christfestes. Ausgabe A. mit Noten 20 Pf. Ausgabe B. ohne Noten 10 Pf. Wittenberg, R. Herrosé.

Rudow-Smiles, Der Charakter. Heidelberg, Georg Weiß. 2,80 M.

Wallefer, Poetisches Schatzkästlein. 3. Aufl. Mannheim, J. Bensheimer. 3 M.

Strobel, Die klassischen Studien, ein Vortrag. Basel, Felix Schneider.

Franke, Das Kirchenjahr. Motetten u. Sprüche. op. 74, Heft I. II. u. III. à 90 Pf., Partiepreis 75 Pf. Quedlinburg, Chr. Friedr. Vieweg.

Thelemann, Handreichung zum Heidelberger Katechismus. Detmold, C. Schenk. 7 M.

Belten, Züchtigungsrecht u. Züchtigungspflicht der Lehrer. Düsseldorf, F. Bagel.

Klönne, Aus Kindermund. Halle a. d. S. Otto Hendel. 25 Pf.

Ahrens, Elementar-Musiklehre. Hamburg, Otto Meißner.

Gülich, Beitrag zur Reinigung der deutschen Sprache, 2. Auflage. Ebd.

Lichtwark, Zur Organisation der Hamburger Kunsthalle. Ebd.

Wagener, Auflösungen zum kaufmännischen Rechenbuch. Ebd.

Wagener, Kaufmännisches Rechenbuch. Ebd.

Fricke, Geschichte u. Geographie. Ebd.

Spicker, Evangelische Andachten nach den heiligen Psalmen. 3. Aufl. Hannover, C. Meyer. 3,60 M.

Hans Hugo Gustav Spieker, ein Lebensbild eines Schulmannes. 1,20 M. Ebd.

Bodemann, Luthers kleiner Katechismus. 8. Aufl. Hannover, H. Feesche. 40 Pf.

Kern, Leitfaden f. d. Anfangsunterricht in d. deutschen Grammatik. Berlin, R. Stricker. 80 Pf.

Kern, Die 5. Direktorenversammlung in der Provinz Sachsen und die deutsche Satzlehre. Ebd. 60 Pf.

Volz, Vorschule der Erdkunde. 2. Aufl. Berlin, Hugo Spamer.

Pache, Drei Weihnachtsstücke für Pianoforte. N. I 1,20 M. N. II 1 M. N. III 1 M. Leipzig, Gebr. Hug.

Goepfart, Die Jahreszeiten. 4 Kinder-Festspiele mit verbindender Deklamation. N. 4, der Winter, Klavierauszug. Ebd. 1,50 M.

Wangemann, Biblische Biographien und Monographien. II. Teil, 3,60 M. Leipzig, G. Reichardt.

Hoffmann, Deutsche Satz- und Interpunktionslehre. Ebd. 50 Pf.

Kellner, Zur Pädagogik der Schule u. des Hauses. 12. Aufl. Essen, G. D. Bädeker.

Pädagogische Zeit- und Streitfragen! Meyer Warkau, Fremdwort und Schule. Gotha, E. Behrend. 1 M.

Bieweger, Das Einheitsgymnasium. Danzig, L. Saunier. 1 M.

Schulze, Die einheitliche Christenlehre, II. Band. Gütersloh, C. Bertelsmann. 4 M.; kpl. 8 M.

Bartholomäus, Salzmanns Ameisenbüchlein. Bielefeld, A. Helmich. 2 M.

Fricke, Die Hermannsschlacht. Ebend. 1 Mark.

Löffler, Anbau u. Kultur wichtiger Pflanzen in Garten, Feld u. Wiese. Ebd. 60 Pf.

Blumenau, Lessing-Perlen. Ebd. 1,25 M.

Ostermann, Zur Herbart-Frage. Oldenburg. 1 M.

Bergmann, Übungen zu d. wichtigsten Regeln der Orthographie u. Interpunktion. Ebd. 30 Pf.

Kröger, Sprachlehre für Volksschulen. 4. Aufl. Ebd. 75 Pf.

Nesemann, Das evangelische Kirchenlied. Disponiert und erklärt. Gütersloh, Bertelsmann. 4,50 M.

Baierlein, Von den Heiden. Dresden, J. Philipp. 75 Pf.

Schroeter, Ergebnisse des Raumlehre-Unterrichts. Heft A u. B, à 40 Pf. Wittenberg, Herrosé.

Bütow, Schilderungen, Erzählungen und Gedichte aus der Welt der Tiere. Leipzig, Ernst Rust. 2 M.

Lyon, Zeitschrift für den deutschen Unterricht. 1. Jahrg. Leipzig, Teubner. 10 M.

Neumann, Religionsbuch für ev. Kinder von 8 — 12 Jahren. Berlin, J. J. Heines. 80 Pf.

Aufruf

an die ehemaligen Mitglieder sowie an die Gönner und Freunde des Lehrer-Seminars zu Weimar.

In diesem Jahr, wahrscheinlich Anfang August, begeht das Großh. Landes-Seminar zu Weimar den Tag seines hundertjährigen Bestehens. Begründet durch Joh. Gottfried Herder, hat es sich aus kleinen Anfängen und unter den schwierigsten Verhältnissen zu einer weit über die Grenzen Weimars hinaus mit Auszeichnung genannten Musteranstalt emporgerungen. Hundert Jahre weltgeschichtlicher, auch in pädagogischer Hinsicht tiefeinschneidender Bedeutung sind inzwischen dahingegangen, und das Seminar ist nicht nur eine Pflanzstätte von Männern geworden, die der Jugend in Glück und Leid Lehrer und Führer sein konnten, sondern auch mancher, der auf den Gebieten der Wissenschaft und Kunst einen berühmten Namen besitzt, hat einst der Anstalt angehört. Die Pflicht der Dankbarkeit erheischt es, ihr an ihrem Ehrentage ein dauerndes Zeichen der Anhänglichkeit und Verehrung aufzurichten. Eine Jubiläumsstiftung für bedürftige, aber würdige Lehrersöhne, welche das Weimarische Seminar besuchen, erscheint als der hierzu geeignetste Weg. Wir wenden uns deshalb an die ehemaligen Schüler, sowie an die sonstigen Gönner und Freunde unsers Seminars mit der ergebensten Bitte, durch einen einmaligen, dem freien Ermessen der Geber anheimgestellten Beitrag den edlen Zweck gütigst unterstützen zu wollen. Der mitunterzeichnete Kollege Reuße ist bereit, freundliche Gaben bis zum 31. März a. c. entgegenzunehmen und seiner Zeit Rechnung zu legen. Möge unsere Bitte willige Herzen und offne Hände finden!

Weimar, im Januar 1888. **Der Ausschuß**
für die „Jubiläumsstiftung" des Seminars zu Weimar.

H. Haake, Lehrer an der Vorschule des Gymnasiums (Schriftführer). **F. Hertel,** Bürgerschullehrer in Weimar. **E. Knöfler,** Taubstummenlehrer (Geschäftsführer) in Weimar. **Pfeiffer,** Bürgerschulendirektor in Weimar. **R. Reuße,** Bürgerschullehrer in Weimar (Kassefuhrer). **O. Schmidt,** Bürgerschullehrer in Weimar. **Fr. Seidel,** Stiftslehrer in Weimar. **J. Stötzer,** Oberlehrer in Weimar. **H. Werner,** Elementarlehrer am Gymnasium in Weimar. Dr. **E. Zaubitzer,** Realgymnasiallehrer in Weimar. Bürgerschullehrer **Schmeißer** in Eisenach. Rektor **Fischer** in Apolda. Rektor **Becker** in Ilmenau. Rektor **Heine** in Buttstädt. Bürgerschullehrer **Förster** in Ostheim. Rektor **Schläger** in Weida. Rektor **Gärtner** in Blankenhain. Rektor **Winzer** in Ruhla. Bürgerschullehrer **Lorber** in Neustadt a. d. Orla. Bürgerschullehrer und Kantor **Wölfing** in Allstedt. Rektor **Zachau** in Jena.

Berichtigung.

Die auf Seite 79 des diesjährigen Februarheftes angezeigten „ausgewählten pädagogischen Schriften" 1. u. 2. Band von Dr. F. A. Finger kosten nicht à Band 7 M., sondern haben zusammen diesen Preis.

Evangelisches Schulblatt.

April 1888.

Ein schwerer Verlust hat unser deutsches Vaterland getroffen; unser vielgeliebter

Kaiser Wilhelm

ist uns genommen. Die Sorge um den schwer erkrankten Sohn, der Schmerz um den so unerwarteten Heimgang eines teuern Enkels, das Wiederauftreten eines alten Leidens haben bei Seinem hohen Alter Seiner irdischen Laufbahn ein für uns zu plötzliches Ende bereitet.

Es wird uns schwer, Ihn nicht mehr an der Stelle zu wissen, wohin das Auge sich so gern und oft mit Liebe und Vertrauen wandte.

Doch wir wissen es: Gott der Herr, Der ihn uns gegeben, Der hat Ihn uns auch genommen.

Wie unser teurer Kaiser in den Geschicken Seines vielbewegten Lebens die Hand Seines Gottes sah und namentlich nach großen Erfolgen nicht müde wurde, Sein Volk zu mahnen, mit Ihm Gott die Ehre zu geben, so ist Ihm Sein Gott auch in der Todesstunde Schild und Trost gewesen, und Er hat das gute Bekenntnis ablegen dürfen: „Er hat mir mit Seinem Namen geholfen."

Groß ist unser Schmerz. Doch das ist das Erquickende in dem Verlust eines teuren Menschen, daß er uns erinnert an all das Gute und Liebe, was wir an ihm gehabt haben. So steht auch jetzt das reichgesegnete Leben unsers teuren Kaisers vor unserm Auge und wir danken Gott, daß wir Ihn gehabt haben. Wer hätte das geahnt, als er als betagter Mann zur Regierung kam, daß er uns und unserm Volk so viel würde sein können?

Die denkwürdige Reichstags-Verhandlung vom 6. Febr., die Beileidsbezeugungen um Seinen Heimgang aus allen Ländern, schon sie beweisen es, daß unser treuer Kaiser nicht vergeblich gearbeitet, daß Sein Werk auf einem guten Grunde ruht, und wir haben die freudige Zuversicht, daß es in Seinem Erben, unserm vielgeliebten Kaiser Friedrich, einen treuen Pfleger gefunden.

Gott sei mit Ihm und unserm Volk!

Wir alle wollen, der Mahnung unsers großen Kanzlers getreu, feststehen in der Liebe zu Kaiser und Reich, und nach dem Vorbilde unsers heimgegangenen Kaisers durch treue, arbeitsame Pflichterfüllung ein jeder an seinem Teil die Ehre unsers Volkes wahren und mehren helfen.

Orsoy, 15. März 1888. Horn.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Eine ethische Grundfrage.

Von Pastor Schröder in Redekin.

Im ersten Hefte des einunddreißigsten Jahrganges dieses Schulblattes hat Dr. G. von Rohden die Schrift von Dr. P. Schwartzkopff: „Die Freiheit des Willens als Grundlage der Sittlichkeit" in einer Weise recensiert, die dem wirklichen Inhalt des Buches so wenig gerecht wird, daß Gerechtigkeit und Wahrheitsliebe eine Berichtigung gebieterisch fordern.

Es ist ja leicht, eine Schrift, die dem Standpunkt, den man selbst einnimmt, sich entgegensetzt, mit geringschätzigen Worten in den Augen derer herabzusetzen, die die betreffende Schrift nicht gelesen haben und denen durch solche Recension die Lust, sie zu lesen, ausgetrieben wird. Aber vor einer schwierigeren Aufgabe würde der Recensent gestanden haben, wenn er im geringsten den Versuch gemacht hätte, auf die Gedankengänge des Verfassers einzugehen und seine Gründe und Folgerungen zu widerlegen. Man erfährt aber aus der betreffenden Recension erstaunlich wenig von dem wirklichen Inhalt des Buches, erstaunlich wenig von der Methode des Verfassers, von der Art, wie er den Determinismus zu widerlegen und die Wirklichkeit der Willensfreiheit zu beweisen sucht. Offenbar widerlegt man aber damit keinen Gegner, daß man aus seinen Ausführungen ein paar Worte, wie „willkürliche Wahl", „unerklärliche Selbstentscheidung" herausgreift, ohne den Zusammenhang zu erörtern, in dem sie gegeben sind. Ebensowenig damit, daß man behauptet, der Gegner folge einer „unklaren, mangelhaften Psychologie" und er gerate „mit den Elementen der Metaphysik in harten Konflikt." Wer mit solchen Ausdrücken zu operieren sich gestattet, hat doch auch die wissenschaftliche Verpflichtung, die gerügte Unklarheit als wirklich vorhanden nachzuweisen und darzuthun, was er unter den Elementen der Metaphysik verstehe und inwiefern der Gegner damit in Konflikt gerate. Wir wollen der Reihe nach auf die einzelnen Punkte, die der Recensent berührt, eingehen, nicht bloß damit von einer ausgezeichneten Schrift eine ungerechte Behandlung abgewehrt werde, sondern damit auch durch erneute Erörterung das fragliche Problem in ein klareres Licht gestellt werde.

Der Recensent knüpft an an einen Satz des Verfassers, der gegen Herbart und seine Anhänger gerichtet ist und ihnen den Vorwurf macht, daß sie aus dem Druck der Vorstellungsmassen die Willensrichtung ableiten und demgemäß der Erziehung die Macht zuschreiben, den Menschen in zwingender Weise zur Entscheidung für das Gute zu bestimmen. Über diesen Satz ist der Recensent so entrüstet,

daß es scheint, als hätte Dr. Schwartzkopff etwas ganz Unerhörtes gesagt, während er doch thatsächlich nur auf einen von Lotze u. a. längst aufgedeckten Mangel der Herbartschen Psychologie den Finger gehalten hat. Es mag ja sein, daß viele Anhänger Herbarts an die „Allmacht der Erziehung" nicht glauben, aber es fragt sich, ob diese „Allmacht" nicht doch eine Konsequenz der Herbartschen Metaphysik und Psychologie ist. Der Recensent führt nicht den Nachweis, daß die von Schwartzkopff getadelte Anschauung, nach welcher die Vorstellungsmassen in entscheidender Weise das sittliche Wollen und Werden bestimmen, Herbarts Anschauung gar nicht sei. Auch macht er nicht im geringsten den Versuch, zu zeigen, daß man sehr wohl diese Anschauung teilen und dennoch ohne Inkonsequenz sich der Folgerung entziehen könne, daß die Erziehungskunst durch Zuführung der rechten Vorstellungen aus dem ursprünglich „einfachen" Seelenwesen machen könne, was sie wolle. Man mag also immerhin lächeln über „die Egoisten trotz der besten Erziehung", sie sind und bleiben doch eine Thatsache, auf die hinzuweisen sehr zweckmäßig war. Der Recensent geht, nachdem er den Satz von der Allmacht der Erziehung abgelehnt hat, über zu der Begriffsbestimmung der Willensfreiheit. Anstatt aber objektiv Bericht zu erstatten über die hierauf bezüglichen vortrefflichen Auseinandersetzungen des Verfassers, bemüht sich G. v. Rohden, den Lesern des Evang. Schulblattes die Meinung beizubringen, die Willensfreiheit, wie sie Schwartzkopff lehre, sei eine grund- und bodenlose Willkür, eine „unbedingte" Wahlfreiheit, ein Handeln ohne alle Beweggründe.

Hat man so seinen Gegner sich selbst zurecht gemacht, wie man ihn für seinen Zweck braucht, anstatt ihn zu nehmen, wie er sich giebt, dann läßt sich herrlich gegen ihn streiten, dann läßt sich eine vernichtende Kritik üben. Nirgends sagt Schwartzkopff, daß kein Kausalzusammenhang sei zwischen Vorstellung und Wille. Nirgends redet er von einer „unbedingten" Wahlfreiheit.

Er sagt vielmehr ausdrücklich auf Seite 9: „Wir sind also in allem unserm Empfinden, Anschauen, Vorstellen, Fühlen, Denken und Streben, an sich, durchaus bedingt und abhängig von der äußeren Welt, von unserer körperlichen und seelischen Natur und ihrer, unserer Willkür unmittelbar nicht unterworfenen Gesetzlichkeit." Vgl. S. 7 u. S. 90 f. Der Verfasser hat also durchaus nicht vergessen, wie eng die Grenzen der Macht dem endlichen Wesen gezogen sind, aber er hat allerdings daneben die feste Überzeugung sich bewahrt, daß „die Gesamtheit aller Wirklichkeit nicht die Ungereimtheit eines überall blinden und notwendigen Wirbels darstellen könne, in welchem für Freiheit nirgends Platz sei." (Vgl. Lotze, Mikrokosmus I, Seite 283.) Von dieser Überzeugung geleitet hat er zu zeigen versucht, daß in der Mitte aller gesetzlichen Notwendigkeit, die auch das Seelenleben bedingt, ein Punkt der Freiheit vorhanden ist, von dem aus unsere Seele durch wahrhaft eigene Thätigkeit ihre innere Welt zu einem

ihr selbst angehörigen Besitztum gestaltet. Der Recensent selbst giebt zu, daß Sittlichkeit, Religion, Schuld und Verantwortlichkeit zu bloßen Phantomen werden, wenn alles unter dem Zwange des unabänderlichen Kausalnexus geschieht. Wer aber der Ethik die Grundlage, ohne die sie nicht sein kann, nicht entziehen will, wie darf der den Begriff der „Selbstbestimmung" in der bestimmten Begrenzung, in der ihn Schwartzkopf aufgestellt hat, verwerfen? Hier handelt es sich nicht um „eine Scylla und Charybdis", die man beide meiden müßte, als ob dazwischen die Wahrheit in der Mitte läge. Hier handelt es sich um ein einfaches Entweder — Oder, um Bejahung oder Verneinung der Willensfreiheit. Niemand kann zwei Herren dienen. Wer nicht zugiebt, daß es eine Freiheit des Willens in dem Sinne giebt, daß ich in Rücksicht auf die Entscheidung durch nichts, als mich selbst bestimmt bin, der muß auch, wenn er die Konsequenz seiner eigenen Gedanken zu ziehen versteht, eingestehen, daß es für ihn genau genommen in der empirischen Welt kein Thun, sondern nur ein Geschehen giebt. Denn wenn es im ganzen Gebiet des realen Daseins keinen Punkt giebt, wo eine Thätigkeit stattfindet, die im vollen Sinne Selbstthätigkeit, Selbstbestimmung und also auch „Selbsturſächlichkeit" ist, wie soll dann noch von Verantwortlichkeit die Rede sein? Der Wille ist in der That nichts anderes, als die Kraft der Selbstbethätigung, ohne welche die Seele ein Selbst im wahren Sinne gar nicht wäre. Gebe ich zu dem, was in sittlich bedeutungsvollen Momenten schließlich als Erfolg meiner Erwägungen zur That wird, gar keinen Beitrag aus meinem Selbst, ist vielmehr auch dieser Beitrag, der mir als von mir verursacht erscheint, doch durch Anderes verursacht, dann bin ich entschieden nicht Urheber meiner Thaten, dann ist das Bewußtsein der Verantwortlichkeit Selbsttäuschung, dann ist alle Ethik Illusion. Aber der Recensent hat natürlich gewonnenes Spiel einem Gegner gegenüber, den er sich selbst zurecht gemacht hat. Schwartzkopff soll, so verdreht und entstellt der Recensent den Sachverhalt, alle Willensentscheidung zum Werk der „unbestimmbaren Willkür," also folgerichtig „des Zufalls" machen. Anstatt sich an das zu halten, was Schwartzkopff meint und mit großer Klarheit darlegt, spricht der Recensent von dem, was Schwartzkopff „zu meinen scheint". Es scheint dem Recensenten, als ob Schwartzkopff meine, man sei bei den Entschlüssen durch keinerlei Motive bestimmt. Nun aber hat der Verfasser nicht nur nirgends gesagt, daß es „ein Handeln ohne alle Beweggründe" gebe, sondern er ist auch mit besonderer Genauigkeit auf die Motivation eingegangen und hat mit großer Sorgfalt die darauf bezüglichen psychologischen Facta klar gestellt. (S. 79—83.) Allerdings bleibt der Verfasser trotz der vorhandenen Motivation dabei, eine wirkliche Freiheit des Willens zu behaupten, d. h. eine Selbstbestimmung zu lehren, die nicht als notwendige Folge aus den vorhandenen Motiven hervorgeht. Das Ich ist ihm kein leerer Raum, worin die Vorstellungen wirtschaften, kein bloßer Zuschauer zu dem, was die Vorstellungen treiben, sondern thätiges Subjekt. Der Recensent

hatte also, wenn er den Verfasser widerlegen wollte, die Aufgabe, die Meinung annehmbar zu machen, nach welcher die Motive nicht Produkte der Seele sind, nicht die Seele es ist, welche vorstellt, sondern die Motive selbst in eigner Macht und Herrlichkeit auftreten und in der Seele wie in einem leeren Raum sich gegenseitig verschmelzen oder verdrängen. Es ist ja unbestreitbar, daß es Motive für das Wollen giebt. Die Gegner des Determinismus leugnen das keineswegs. Aber sie behaupten, daß die gegebenen Impulse nicht als zwingende Ursachen wirken, sondern zunächst nur die Selbstthätigkeit der Seele wecken, dann aber von der Seele selbst durch die Willensentscheidung aus bloßen Impulsen zu Motiven erst gemacht werden. Wenn der Mensch „durch seine Maximen und Einsichten sich leiten läßt", so ist das doch offenbar nicht ein bloßes Dulden und Geschehen, sondern eine in Selbstbestimmung sich vollziehende Willensthätigkeit. Werden aber die Motive als zwingende Ursachen vorgestellt, dann stehen Wollen und Thun genau ebenso unter dem Banne strenger Naturgesetzlichkeit und eiserner Notwendigkeit, wie die Naturkräfte.

Von Sittlichkeit, Schuld und Verantwortlichkeit kann dann nicht mehr die Rede sein, denn meine Verantwortlichkeit und Schuld reicht genau so weit, als ich selbst Ursache bin, keine Linie weiter. Aber was nötigt uns, dem Determinismus alles, was das Menschenleben wertvoll macht, zum Opfer zu bringen? Es ist doch evident, daß die Vorstellungen nicht als selbständige Gewalten im Subjekte mit chemischer Anziehung und Abstoßung wirken, sondern daß die Seele thätiges Subjekt ist, von dem es abhängt, in welcher Weise Vorstellungen gebildet und verknüpft werden und welche Vorstellungen zu Motiven gemacht werden, denen leibliche Bewegung und Handlung folgt. Damit dürfte klar geworden sein, wie unhaltbar die Meinung des Recensenten ist, daß „die Vorstellungsmassen vermöge ihrer größeren Klarheit und Stärke einen entscheidenden Druck auf die Willensentschlüsse nach sittlichen Maximen ausüben." Ist es nicht die vorher so energisch abgewiesene „Allmacht der Erziehung", die hier ganz ungeniert sich wieder einführt?

Ich könnte nun schließen, da ich zweierlei gezeigt zu haben glaube, erstens daß der von Schwartzkopff aufgestellte Freiheitsbegriff durch G. v. Rohdens Erörterungen nicht im mindesten erschüttert wird und zweitens daß das, was G. v. Rohden Freiheit nennt, in Wahrheit keine Freiheit ist. Aber einige Punkte seien noch erörtert, die für jeden philosophisch interessierten Leser dieses Blattes Bedeutung haben und die zu besprechen die Recension, der wir entgegentreten, uns noch Veranlassung giebt. Über Dr. Schwartzkopff wird das Urteil gesprochen, seine Psychologie sei unklar und mangelhaft. Dieser Vorwurf wird damit begründet, daß der Verfasser an der „alten Vermögenstheorie festhalte." Da muß man doch fragen, ob die hervorragendsten Psychologen der Neuzeit, wie Lotze, Ulrici, J. H. Fichte u. a. auch den Vorwurf verdienen, daß ihre Psychologie

unklar und mangelhaft sei. Denn die Genannten alle haben sich mit Entschiedenheit für die alte „Vermögenstheorie“ erklärt und das Blatt hat sich jetzt so gewendet, daß die Bestreitung „der alten Vermögenstheorie“ heutzutage in der Psychologie ein überwundener Standpunkt ist. Vgl. Ulrici, Leib und Seele, II, S. 163: „So gewiß diese Grundelemente des psychischen Lebens dergestalt von einander verschieden sind, daß sie sich nicht unter einen Begriff fassen lassen, so gewiß sind wir durch die Denkgesetze nicht nur berechtigt, sondern genötigt, verschiedene Vermögen als Grund und Quell ihrer Entstehung vorauszusetzen.“ „Die Einheit ist keineswegs identisch mit der Einfachheit, noch involviert sie die letztere. Die reine Einfachheit ist auch mit einer Mannigfaltigkeit von bloßen „Selbsterhaltungen“ schlechthin unverträglich. Die Einheit dagegen wird durch eine Mehrheit von Kräften oder Vermögen keineswegs gefährdet.“ Lotze, Mikrokosmus I, S. 183 f.: „Wie viele aufeinander nicht zurückführbare Gruppen der Ereignisse uns die Beobachtung übrig läßt, so viele geschiedene Vermögen der Seele werden wir voraussetzen müssen.“ Derselbe, Streitschriften, 1. Heft: „Durch den engen Isthmus des Vorstellens allein soll diese ganze Natur sich in ihre Folgen ergießen“ — „für den Inhalt unseres geistigen Lebens giebt es keine andere unabhängige Quelle in uns selbst mehr“ — dies ist nun, neben anderen einzelnen Bedenken der Hauptgrund meines Gegenstrebens gegen Herbarts Psychologie.“

Vgl. auch Wundt, physiologische Psychologie, S. 798 und Siegwart, Logik II, S. 159 f.

Offenbar ist es nichts als Willkür, „aus einem vorausgesetzten Einfachen, das wir nirgends finden, dasjenige zu konstruieren, was wir finden.“

Der Recensent wundert sich darüber, daß Schwartzkopff unbefangen schreiben kann: „So viel Vermögen, so viel Triebe hat der Mensch.“ Aber wer über so einfache, in sich selbst evidente Wahrheiten, wie sie Schwartzkopff hier aufstellt, die Achseln zuckt, der muß doch zeigen, daß die Sache auch anders gedacht werden kann. Was sollen denn aber die thatsächlich vorhandenen Triebe anders sein, als treibende Kräfte, und wie sollen Kräfte der Seele gedacht werden, wenn es nicht Vermögen sind? Eine bestimmte Thätigkeitsweise eines lebenden Wesens kann doch nur dann eintreten, wenn im Wesen desselben eine innere Möglichkeit dazu gegeben ist. So gewiß es aber kein Vermögen Leibes und der Seele giebt, das nicht seiner Natur gemäß danach strebt, sich zu äußern, so gewiß muß jedem Bedürfnis der Seele ein bestimmter Trieb entsprechen, damit sie es vermöge, die Bedingungen zu erfüllen, von denen ihr Wohl und Wehe abhängt.

Oder will der Recensent wirklich allen den Psychologen Unklarheit vorwerfen, die sich nicht davon überzeugen können, daß die Seele nichts sein soll als ein Wesen, das sich in der Form des Vorstellens „selbst erhält,“ weil ihnen eine so partielle Definition, eine so „zufällige Ansicht“ durchaus nicht dem inneren Reichtum der menschlichen Natur zu entsprechen scheint?

Aber nicht nur eine unklare Psychologie soll der Verfasser vertreten, er soll auch mit den Elementen der Metaphysik in harten Konflikt geraten. Der Recensent fragt: „Ist der Begriff „Selbsturfächlichkeit" metaphysisch überhaupt denkbar?" Darauf sei zunächst die Erwiderung gegeben, daß es überhaupt nicht Sache der Metaphysik, sondern der Logik ist, die Denkbarkeit oder Undenkbarkeit einer „Selbsturfächlichkeit" darzuthun. Die logischen Untersuchungen sind ganz rein zu erhalten von metaphysischen Voraussetzungen. Erst wenn Logik und Psychologie ihr Werk gethan haben, dann erst sehe man zu, ob es für den menschlichen Geist eine Metaphysik als Wissenschaft giebt oder nicht. Die Logik ist hier entschieden auf Seiten des Verfassers und nicht des Recensenten, denn der Satz vom Grunde sagt, wie der Verfasser mit Recht bemerkt, gar nichts über das Wesen einer bestimmten Ursache aus. Ohne Zweifel verlangt alles, was Wirkung ist, seine Ursache. Aber darum haben wir doch nicht das Recht, alles als Wirkung aufzufassen. Es fragt sich, ob nicht etwas da sein kann, was zwar in den Kausalzusammenhang eingreift, aber doch in seiner Thätigkeit mehr ist, als ein völlig determiniertes Glied einer Kausalreihe. Ist eine Wirkung da, so hat sie entschieden ihre Ursache. Ist eine Ursache da, so hat sie unfehlbar ihre Wirkung.

Ob aber alles, was wirkt, nur empfangene Wirkungen mechanisch fortpflanzt, oder ob es Anfänge des Geschehens giebt, deren Ursprung nicht im Weltlaufe enthalten ist, sondern nur aus der Selbstbestimmung freier Wesen abgeleitet werden kann, darüber kann das logische Gesetz der Kausalität nichts aussagen, noch weniger die Metaphysik. Darüber entscheidet nur die Erfahrung; und das empirische Material, welches Schwartzkopff in dieser Beziehung vorbringt, ist so reich, daß es uns scheint, als könne man diesen psychologischen Thatsachen gegenüber im Determinismus nur dann verharren, wenn man um jeden Preis Determinist sein und bleiben will.

Was die „vulgären religiösen Vorstellungen" des Verfassers von Gottes Eigenschaften als „hypostasierten Vermögen" betrifft, so muß man die Frage erheben, was der Recensent an Stelle dieser Eigenschaften Gottes setzen will. Soll etwa auch Gott als ein „einfaches" Wesen, welches nur vorstellt, ohne jede innere Mannigfaltigkeit des Lebens und Wesens gedacht werden? Und wo steckt der logische Widerspruch, den der Recensent in der Meinung finden will, daß Gott selbst sich in seiner Allmacht und Allwissenheit beschränken könne? Als unbedingte Ursache ist doch Gott seiner selbst mächtig. Warum soll es undenkbar sein, daß Er in seiner Thätigkeit sich selber Schranke und Maß auferlegen könne? Warum soll er nicht Wesen schaffen, die Ihm gegenüber eine von Ihm selbst gewollte Selbständigkeit haben? Warum soll es unlogisch sein, von einer Selbstbeschränkung der Allwissenheit zu reden, wenn doch, wie der Recensent selbst einsieht, die Allwissenheit keine ruhende, quantitativ bestimmte Größe ist, von der ein Teil ab-

gezogen werden müßte, ehe von einer Schranke derselben die Rede sein könnte? Oder ist es unlogisch, von einer sich selbst bestimmenden Thätigkeit zu reden, die alles zum Objekt ihres Wissens macht, was in die Wirklichkeit eintreten kann und eintritt, aber andrerseits selbst etwas durch ihre Schöpferkraft als möglich gesetzt hat, was vor seiner Verwirklichung kein Gegenstand irgend eines Wissens sein kann?

Man kann allerdings vom Standpunkte der geoffenbarten Religion sich sträuben gegen eine Auffassung, nach welcher Gott die Willensentscheidungen, ehe sie eintreten, nicht weiß. Aber von einem logischen Widerspruch kann hier nicht die Rede sein.

Und nun können wir schließen. Wir hoffen, daß unsre Berichtigung Anregung giebt, sich ein objektives Urteil über die besprochene Schrift durch eigene Lektüre zu verschaffen. Wir können sie jedem, der für das Problem der Willensfreiheit und die sittlichen Güter der Menschheit ein lebendiges Interesse hat, auf das Wärmste empfehlen.

Zum Problem der Willensfreiheit.

Beantwortung der vorstehenden Kritik von Dr. G. v. Rohden.

Der verehrte Herausgeber des Ev. Schulblatts forderte den unterzeichneten Verfasser des oben kritisierten Artikels „Eine ethische Grundfrage" auf, diese Kritik sofort zu beantworten; und zwar wohl kaum, um ihm auf diese Weise das letzte Wort zu geben, sondern wegen der hohen Bedeutung der erörterten Frage. Nur im Blick auf die principielle Wichtigkeit des zur Debatte stehenden Problems habe er, so schreibt er mir, den Schröderschen Gegenartikel angenommen, da es ja sonst in keiner Zeitschrift üblich und thunlich ist, recensierte Schriften aufs neue verteidigen zu lassen. Der Herr Herausgeber wünscht nun, daß ich „jeden disputierten Punkt genau durchnähme, damit die Leser sich selbst ein Urteil bilden könnten; wenn der Aufsatz auch dadurch etwas lang würde." Es handelt sich also hier — das darf ich gleich ausdrücklich bemerken — gar nicht darum, ob Herr Schröder, bezw. Dr. Schwartzkopff, oder Schreiber dieses als Sieger aus einer litterarischen Fehde hervorgehe, sondern lediglich darum, daß für die Leser des Schulblattes das Verständnis der so überaus tief und weit greifenden Willensfreiheitsfrage gefördert werde.

Aus diesem Grunde widerstehe ich zunächst der naheliegenden Versuchung, auf die Bombe von vernichtenden Vorwürfen, die mir mein Gegner gleich zur Begrüßung und weiter im Verlauf seines Angriffes entgegen schleudert, zu rea-

gieren. Ich kann das um so leichteren Herzens, als mich mit P. Schröder persönlich herzliche Freundschaft verbindet und sodann weil ich bei genauerem Eingehen auf die streitigen Punkte selbst zu zeigen hoffe, daß jene Beschuldigungen unbegründet waren. Von der ganzen Verhandlung möchte ich meinerseits den gereizten Ton persönlicher Polemik fern halten und rein sachlich die bezüglichen Fragen erörtern, weil ich mir davon besseren Gewinn verspreche. Gern will ich vorweg zugeben, daß ich meinem Freund und Gegner vielleicht Anlaß zu seiner Gereiztheit gegeben, indem ich allerdings mit Dr. Schwartzkopffs Schrift sehr summarisch verfahren bin. Meine Gründe dafür habe ich ihm schon privatim mitgeteilt. Es wird aber auch dem aufmerksamen Leser jenes Artikels nicht entgangen sein, daß ich überhaupt nicht beabsichtigte, eine eigentliche Recension jenes Buches zu liefern, sondern dasselbe nur zum „willkommenen Anlaß" nahm, „eine ethische Grundfrage" in ihrer speciellen Bedeutung für die Erziehung zur Besprechung zu bringen. Übrigens konnte ich mich doch auch wohl kaum veranlaßt sehen, auf den „wirklichen Inhalt des Buches" und „die Methode des Verfassers" näher einzugehen, wie mein Kritiker verlangt, oder „objektiv Bericht zu erstatten über die vortrefflichen Auseinandersetzungen des Verfassers", wenn mir diese Auseinandersetzungen eben nicht so vortrefflich vorkamen; denn ich sollte doch wohl über meinen Eindruck von dem Buche berichten und nicht, wie möglicherweise andere über dasselbe urteilen!

Was aber, abgesehen von einem anderen nicht hierher gehörigen Umstande, der Hauptgrund für meine unglimpfliche, oder, wenn mein Gegner so will, „geringschätzige" Behandlung der Schwartzkopffschen Schrift war, kann auch meinen Lesern, P. Schröder nicht ausgenommen, kaum verborgen geblieben sein; nämlich nichts anderes als die geringschätzige Behandlung Herbarts und seiner Schule durch Schwartzkopff. Ich glaubte in der That einen Schriftsteller nicht hoch schätzen zu können, der so leichtfertig über einen hervorragenden Denker urteilt, einen Gegner nicht ernst nehmen zu sollen, welcher über Herbarts Psychologie und Pädagogik mit ein paar so oberflächlichen Bemerkungen hinwegfahren zu dürfen meint, wie Schwartzkoff es in seiner Schrift S. 6 und 22 f. thut; welcher wähnt, ein durchdachtes und festgefügtes pädagogisches System wie das Herbartsche durch einen so unendlich trivialen Satz erschüttern zu können, wie den: „Giebt es doch aber Leute, welche die beste Erziehung genossen haben und doch ausgemachte Egoisten sind." Wer das mit voller Überlegung schreiben kann, und noch dazu als gewichtigen Gegenbeweis gegen Herbarts vorgebliche Behauptung der „Allmacht der Erziehung", der scheint doch wohl kaum über die Grundlagen und Voraussetzungen aller Erziehung hinreichend reiflich nachgedacht zu haben. Denn der Begriff „beste Erziehung" ist ein sehr relativer; auch die beste Erziehung ist noch lange keine wahrhaft gute; dazu würde u. a. natürlich auch die Voraussetzung gehören, daß der Erzieher selbst wahrhaft gut sei. Schon dies

genügt zu der Erkenntnis, daß auch „die beste Erziehung" unmöglich den Egoismus verhindern oder ausrotten kann. Aber überhaupt kann die Erziehung, auch die beste, ganz unmöglich alle Vorstellungsmassen, welche auf die Kindesseele und ihr Begehren und Wollen einwirken, in ihrer Macht haben; vielmehr hat es die Erziehung mit unzähligen unbekannten und unberechenbaren Einflüssen und Gegenwirkungen zu thun. Das Gewebe der Vorstellungsmassen, welches den geistig-sittlichen Gesamtzustand der Seele und den Sitz des Ich darstellt, ist ein so überaus feines und kompliciertes, daß zu einer Erziehung, welche „zur Entscheidung für das Gute zwingen" könnte, wie Schwartzkopff den Herbartianern imputiert, nicht nur göttliche Allwissenheit und Weisheit, sowie fehlerlose Tugend und Heiligkeit seitens des Erziehers gehören würde, sondern auch die Möglichkeit, den Zögling vor allen von außen her herantretenden schädlichen Einflüssen und Versuchungen zu behüten, zu isolieren. Welcher Erzieher, der jemals wirklich zu erziehen versucht, möchte sich einbilden, daß er all das Verkehrte, was der Zögling infolge fehlerhafter Anlagen und Schwächen und der Einwirkung unverständiger oder wenigstens unvollkommener Eltern und Dienstboten ꝛc. mitbringt, durch seine auch im besten Falle noch höchst mangelhaften Bemühungen ausmerzen und umwandeln könnte? Derartige Erwägungen drängen sich dem einsichtigen Erzieher bei gelindem Nachdenken so zwingend auf, daß man in der That nur bei einer gewissen Geringschätzung des Gegners sich die Annahme gestatten kann, derselbe sei in eine solche Überlegung, welche jeden Gedanken an die Allmacht der Erziehung, an ein „zum Guten zwingen" können, unmöglich macht, noch nicht selbst eingetreten.

Ich hielt mich dessen für überhoben, auf diese so selbstverständliche Erwägung in meinem knappen Artikel einzugehen. Aber mein kurzer Hinweis darauf genügt meinem Kritiker nicht; ja er rückt mir auch jetzt noch trotz meiner Abwehr die gleiche Gedankenschwäche vor, indem er meinen Satz von dem bestimmenden Einfluß der Vorstellungen auf die Willensentschlüsse die Frage entgegenstellt: „Ist es nicht die vorher so energisch abgewiesene „Allmacht der Erziehung", die hier ganz ungeniert sich wieder einführt?" Auf diesen Gedanken kann aber jemand, der den ganzen angegriffenen Satz, nicht bloß den von P. Schröder angeführten abgerissenen Teil desselben besieht, kaum verfallen. Denn ich sagte: „.... dem Erzieher wird nichts anderes übrig bleiben, als die Vorstellungsmassen des Zöglings zu bearbeiten und sie in die Richtung zu lenken und in dem Grade zu stärken suchen, daß sie allerdings vermöge ihrer größeren Klarheit und Stärke einen entscheidenden Druck auf die Willensentschlüsse nach sittlichen Maximen ausüben." Ich spreche also von einem Suchen und Streben des Erziehers, genau so wie der Arzt den leiblichen Organismus mit allen ihm zu Gebot stehenden Mitteln „bearbeitet" und z. B. die Zusammensetzung und Bewegung des Blutes

in die Richtung zu lenken und in dem Grade zu regulieren sucht, daß es einen entscheidenden Einfluß auf den Gesundheitszustand auszuüben vermag; kein Vernünftiger wird ihm wegen dieses Strebens und Arbeitens nachsagen, er behaupte ungeniert die Allmacht seiner Kunst. Die Herbartianer aber glaubt man ungestraft zu pädagogischen Charlatanen stempeln zu dürfen!

Dr. Schwartzkopff stellte nun noch gar die Sache so dar: „Diese Meinung" — nämlich zum Guten „zwingen zu können" — „geht von der durch die Erfahrung widerlegten Voraussetzung aus, als wäre allein die verkehrte Erziehung an der verkehrten egoistischen Willensrichtung schuld." Also, die Herbartianer haben zuerst sich eine derartige „Voraussetzung" willkürlich (doch wohl a priori?) als ein Axiom zurecht gemacht und daraus leiten sie dann die Meinung von der Allmacht der Erziehung ab! So wird die Charlatanerie allerdings zu einer bodenlosen!

Was bedeutet da nun das zweifelhafte Zugeständnis meines Kritikers: „Es mag ja sein, daß viele Anhänger Herbarts an die Allmacht der Erziehung nicht glauben"? Man müßte uns doch erst einmal **einen einzigen** nennen, der daran glaubt! So lange dies nicht geschieht, können wir nicht anders, als jenes Gerede über die Herbartsche Meinung von der Allmacht der Erziehung für ein, gelinde gesagt, oberflächliches und unbedachtes Urteil erklären, welches der Gerechtigkeit und Wahrheitsliebe, die auch P. Schröder vertreten will, nicht entspricht.

Wie das Verhältnis der Vorstellungen zum Willen in der Herbartschen Schule thatsächlich aufgefaßt wird, werden wir gleich näher zu erörtern haben. Wie aber die besten Herbartianer über die Macht der Erziehung und des Erziehers in Wirklichkeit denken, das glaube ich an dieser Stelle nicht treffender und knapper ausdrücken zu können als durch die Bemerkung, die Dr. Thrändorf, ein strenger Herbartianer, zunächst zum Religionsunterricht macht: „Der echte Religionslehrer vertraut, als ob Gott alles thun müßte, und arbeitet, als ob von seiner Arbeit alles abhinge" (Pädagog. Studien 1881 S. 4). Mit anderen Worten: Wenn der Herbartianer auch fest davon überzeugt ist, daß er nur durch Bearbeitung der Vorstellungen auf den Willen einzuwirken vermag, daß er aber auch auf diesem Wege wirklich und wirksam an der Willensbildung des Zöglings arbeiten kann — was für den Indeterminismus nicht möglich, wovon weiter unten —, so weiß er doch ebenso bestimmt, daß der Erfolg dieser seiner Arbeit nicht in seiner Hand steht, nicht mit Sicherheit erwartet werden kann, so wenig der Arzt den Erfolg seiner Bemühungen in seiner Macht hat.

Wenn dies die wahre Meinung der Herbartianer ist — und die Gegner werden trotz aller Konsequenzmacherei dies nicht widerlegen können — so möge man uns nicht verdenken, daß wir mit solcher Schärfe ein grobes Mißverständnis zurückweisen, welches P. Schröder trotz der ersten Abwehr doch noch geflissentlich aufrecht zu halten sucht. Wir glauben um so mehr zu dieser verschärften Abwehr

berechtigt zu sein, als man in der Thal in weiteren Kreisen gerade auf diese Weise die Herbartsche Richtung zu diskreditieren sucht, indem man behauptet, sie gäbe sich für eine nagelneue wunderthätige Theorie und Methode aus, welche ihres unfehlbaren Erfolges gewiß sei — um dann mit Hohn auf die vorläufig noch wenig erkennbaren äußeren Erfolge derselben hinzuweisen! Wäre es nicht eben, um diesem häßlichen Verfahren den Vorschub abzuschneiden und übelwollenden Gegnern es unmöglich zu machen, sich auf Schwartzkopffs oder Schröders Urteil zu berufen — wir hätten wirklich nicht auf Dr. Schwartzkopffs flüchtige Bemerkung, die er in ihrer Tragweite wohl nicht völlig überlegt hatte, soviel Gewicht gelegt! Und Freund Schröder muß es sich selbst zuschreiben, daß seine erneute Provokation diese unsanfte Beantwortung gefunden hat.

Doch nun, nach dieser unerquicklichen Aufräumungsarbeit, zu unsrer eigentlichen Aufgabe, zur Willensfreiheitsfrage. Gern will ich nun hier der Aufforderung meines Kritikers nachkommen und „den Versuch machen, auf den Gedankengang des Verfassers einzugehen und seine Gründe und Folgerungen zu widerlegen." Und zwar ist es zunächst der psychologische Gesichtspunkt, von dem aus unser schwieriges Problem untersucht werden muß.

Da nimmt es nun P. Schröder sehr übel, daß ich des Verfassers Auffassung von der Willensfreiheit gänzlich „verdreht und entstellt" habe. Er wird aber nicht leugnen können, daß ich zunächst die Schwartzkopffsche Begriffsbestimmung der Willensfreiheit als „Selbstbestimmung", nämlich, „daß ich in Rücksicht auf die Entscheidung durch nichts als mich selbst bestimmt bin" durchaus korrekt hervorgehoben habe; sodann dürfte er auch kaum ernstlich bestreiten wollen, daß dieser Definition jene citierten Ausdrücke „willkürliche Wahl" und „unerklärliche Selbstentscheidung" genau entsprechen, so daß sie die gegebene Begriffsbestimmung authentisch erläutern. Nun fuhr ich fort: „Er eilt mit solch einer mangelhaften Begriffsbestimmung rasch vorwärts zu seinem apologetischen Ziele." Ich fand diese Definition nicht hinreichend begründet; ich vermißte bei ihr und damit bei der ganzen Abhandlung die psychologische Grundlegung. Denn vor allem erhebt sich doch die Frage: Was ist denn unter dem Ich zu verstehen, dem eine so außerordentliche Fähigkeit zugeschrieben wird? Der Verfasser schien diesen Begriff als einen völlig bekannten und selbstverständlichen anzusehen, denn nirgends giebt er in seinem Buche eine ausdrückliche, maßgebende Erklärung desselben. Diese Unterlassung scheint mir verhängnisvoll für die ganze Untersuchung, da es für die Auffassung und Klarstellung des Freiheitsbegriffs wesentlich ist, ob man das Ich sich losgelöst von den Vorstellungen, als von denselben unabhängige, reelle, einfache Größe denkt oder nicht. Nun macht aber die ganze Art und Weise, wie Schwartzkopff von dem Akt der Selbstbestimmung spricht, durchaus den Eindruck, als stelle er sich das Ich als frei schwebend über den Seelenfunktionen vor; ähnlich wie der Musiker auf seinem Instrumente frei phantasiert,

so könne das Ich durchaus selbständig und frei die nach strengen Gesetzen gebauten Leibes- und Seelenorgane benutzen und bestimmen. Thatsächlich aber kann Schw. eine solche willkürliche Isolierung doch nicht durchführen; denn wo es darauf ankommt, ist doch auch für ihn das Ich nichts ohne sein Denken und Wollen; es ist das selbstbewußt denkende und wollende Ich (S. 34), der „praktisch sittliche Geist“ (S. 83), der sich selbst bestimmt. Es wäre also für die Klarstellung des ganzen Problems — und Schwartzkopff wollte doch wohl eine, wenn auch nicht erschöpfende, so doch in sich abgeschlossene Untersuchung seines Gegenstandes bieten? — dringend notwendig gewesen, über das Verhältnis des sich selbst bestimmenden Ich zu den Seelenfunktionen von vornherein keinen Zweifel zu lassen.

Daß der Verfasser mit einer mangelhaften Begriffsbestimmung zu schnell vorwärts eilt, zeigt sich auch in der Art, wie er dieselbe gewinnt. Er setzt den Fall eines Mordes, spricht kurz von der gerichtlichen und sittlichen Zurechnung dieser That, stellt das Dilemma: „Muß ich wollen oder kann ich wollen“ und fährt dann fort: „Wenn nun die angeführten Willensäußerungen darin bestanden, daß der Mensch sich dafür entschied, eine Handlung, z. B. einen Mord, zu vollziehen, so sehen wir hieraus, daß es eben dieser innere Vorgang selbstbewußter Entscheidung ist, welchen auch der deutsche Volksgeist in seiner inneren Welt entdeckte und sprachschöpferisch durch das Wort „wollen“ ausdrückte“ (S. 3). Nun mag diese Worterklärung ganz schön und richtig sein; aber wir müssen bezweifeln, ob diese Basis des Sprachgefühls allein genügt, um einen so tief greifenden Begriff wie den des Wollens und Sichentschließens zu tragen. Oder wäre wirklich der innere Vorgang der Entscheidung zu einem Morde ein so einfacher, daß er sich so beliebig aus dem seelischen Gesamtzustand des Thäters herausschälen und unter die Lupe nehmen ließe? Diese willkürliche Isolierung eines einzelnen Willensaktes, in welchem sich eine ganze Reihe von seelischen Vorgängen endgültig zusammenfaßt und auswirkt, ist für den Indeterminismus überhaupt charakteristisch, sein richtiger Grundfehler! Schon die Voraussetzung der Zurechnungsfähigkeit, welche Schw. als eine selbstverständliche bei dieser Erörterung eines einzelnen Willensaktes voranstellt, erfordert ganz dringend die Berücksichtigung des seelischen Gesamtzustandes des Mörders. Denn genügt auch für den Richter im allgemeinen das ärztliche Zeugnis, der Mann sei seiner Sinne mächtig, so ist für die sittliche Beurteilung der Begriff der Zurechnungsfähigkeit in dem einzelnen Falle keineswegs ein so ganz einfacher. Nicht nur sind die Grade derselben für jeden Menschen und jeden Fall verschieden, es kann auch zuweilen zweifelhaft werden, ob wirklich eine bestimmte That als solche dem Thäter zuzurechnen ist oder nicht vielmehr die Fehler, durch welche er sich in solche Lage gebracht hat, daß die That nicht zu vermeiden war; z. B. in der Leidenschaft, dem Affekt oder wenn sich ein brutaler Mensch „mildernde Umstände“ antrinkt. Schiller scheint direkt in Abrede stellen zu wollen, daß dem Tell seine That als Mord zu-

gerechnet werde; worin wir ihm freilich durchaus nicht zustimmen; aber werden nicht häufig Menschen von andern fanatisiert, ein Verbrechen aus Vaterlandsliebe, aus Religionseifer ꝛc. zu begehen? Ist in allen diesen Fällen die Zurechnungsfähigkeit, welche doch die weltlichen Richter schon so sorgfältig zu prüfen haben, ein so selbstverständlicher Begriff?

Aber für die Indeterministen bedeutet dies natürlich wenig; bei ihnen heißt es: Mord ist Mord; war der Mann sonst bei Sinnen, so hätte er kraft seiner Willensfreiheit die That „ebensogut“ vermeiden können; da braucht man also nach den Motiven, dem geistig-sittlichen Zustande u. s. w. des Thäters weiter nicht zu fragen; da kommt es nur auf den verhängnisvollen Augenblick des Entscheidungsaktes an, wo doch oft eine vorübergehende Stimmung, momentane leibliche Schwäche und Indisposition und andere an sich nicht sittlich schwerwiegende Nebenumstände den Ausschlag geben können. Dem Ethiker, der mit psychologisch geschärftem Auge die That betrachtet und beurteilt, zeigt sich, wenn er nachforscht, eine unendliche Verzweigung der Wurzeln zu jener schrecklichen That und je genauer er zusieht, um so zweifelhafter wird es ihm, mit welchem Rechte er die gesamte Verantwortung auf das Moment des Entscheidungsaktes zuspitzen kann, zumal es häufig schwer sein dürfte, dieses Moment mit Sicherheit festzustellen. Die Feinde Jesu z. B., wann haben sie sich entschieden, den verhaßten Zeugen der Wahrheit zu töten? Es heißt schon sehr frühe (Mark. 3, 6), daß sie „einen Rat hielten, wie sie ihn umbrächten“; der Vorsatz war also damals schon gefaßt; das geschah aber offenbar im ersten Unwillen über die vernichtende sittliche Autorität, welche ihnen in Jesu entgegentrat; man thäte ihnen also unrecht, wenn man ihnen diesen im Affekt gefaßten Vorsatz als endgültigen Entscheidungsakt zum Morde zurechnete, sie hätten sich noch eines bessern besinnen können; ja, auch wenn ihnen günstige Gelegenheit zur Ausführung des Vorsatzes gegeben wäre, schwerlich hätten sie die That schon damals vollbracht. Der eigentliche Entschluß reifte vielmehr unbewußt heran und wuchs ihnen über den Kopf, indem sie dem anfänglichen Unwillen nachgaben und sich gegen die Stimme des Gewissens und der Wahrheit immer mehr verschlossen. Wann und wie nun der definitive Entscheidungsakt erfolgt ist, das ist für die sittliche Beurteilung der That ziemlich gleichgültig. Die Hoheratssitzung (Joh. 11, 47—53) bringt jedenfalls nur den schon längst gefaßten Entschluß der Führer zur offenen Erklärung. Nicht also wegen dieser momentanen Entscheidung sind sie so verdammungswürdig; sondern ihre heuchlerische Gesamtverfassung, welche der Wahrheit widerstrebt und deren letzte notwendige Spitze eben diese ruchlose Entscheidung war, die ist's, die dem sittlichen Urteil unterliegt.

Mein Kritiker wird mir da nun, wenn er diese Analyse im wesentlichen für richtig anerkennt (abgesehen von dem letzten „notwendig“), gleich entgegenhalten: Dieser böse Gesamtzustand, der die That hervorgebracht, ist doch das „Resultat

einer Lebensentwicklung, die durch freie Entscheidungen hindurchgegangen ist." Es ist ja natürlich, daß der Indeterminismus seine Behauptung durch den Rückzug auf diesen Gesichtspunkt zu halten und einleuchtender zu machen sucht. Nun lassen sich aber zunächst Schwartzkopffs Ausführungen schlecht mit dieser Aufstellung reimen. Nachdem er nämlich fast sein ganzes Buch hindurch mit jener oben beurteilten Begriffsbestimmung der Willensfreiheit operiert hat, und die Realität derselben längst erwiesen zu haben glaubt, legt er sich endlich S. 79 die große Frage vor: „Wie entsteht in der Seele der Willensakt?" die Frage, welche nach unserer Ansicht unbedingt an den Anfang gehört hätte. Freund Schröder ist sehr entrüstet, daß ich diesen Abschnitt, in welchem sein Schützling „mit besonderer Genauigkeit auf die Motivation eingegangen" ist, nicht gewürdigt habe. Ich aber erkenne in dieser in der That sehr sorgfältigen und treffenden „Motivation" nur das schlagendste Zeugnis von der Unhaltbarkeit jener Begriffsbestimmung der Willensfreiheit, die alles auf den einzelnen Entscheidungsakt stellte. Schwartzkopff findet nämlich S. 75, daß die Willensfreiheit sich nicht erst „auf dem praktischen, sondern schon auf dem theoretischen" Hauptgebiete des Seelenlebens bethätigt, und zwar in der sog. „Denkwillkür" (nach Ulrici), der absichtlichen Aufmerksamkeit u. s. w. Dem entspricht nun auch bei der Entwicklung der seelischen Vorgänge, welche dem „eigentlichen Entscheidungsakt" vorangehen, das „Fixieren" der auf den Entschluß bezüglichen Vorstellungen — „der erste eigentliche Willensakt" —, ferner das „absichtliche, selbständige Abwägen aller Momente der Begehrung" und endlich nach dem „selbstbewußten Urteil" „die Anerkennung des Werturteils" (S. 83), also alles Akte, in welchen sich nach des Verfassers ausdrücklicher Erklärung die Willensfreiheit schon bethätigt. Gleichwohl sind dies alles nur die notwendigen Vorstufen für den „eigentlichen Entscheidungsakt", der sein „Placet erteilt oder verweigert" (S. 83). Nun aber sollte nach der grundlegenden Definition die Willensfreiheit sich einzig und allein auf den Entscheidungsakt beziehen; und doch kann derselbe nur zustande kommen, wenn jene Vorbedingungen, in denen die Willensfreiheit sich schon bethätigt, erfüllt sind. Hier also liegt doch wohl eine gewisse Begriffsverwirrung vor, welche völlig in Abrede zu stellen auch dem scharfsinnigen Anwalt des Verfassers schwer fallen dürfte. Wir unsererseits finden darin das eigene Zugeständnis des Verfassers, daß sich jene willkürlich aufgestellte Begriffsbestimmung der Willensfreiheit bei genauerer psychologischer Erwägung nicht halten läßt, sich als zu eng erweist und dem Zusammenhang von Wollen und Vorstellen nicht gerecht wird. So rächt sich jene Isolierung eines einzelnen Willensaktes; sie ist nur begrifflich, nicht thatsächlich und erfahrungsmäßig möglich. Oder aber man müßte bei all diesen Bethätigungen der Willensfreiheit auch das Vorhandensein von freien einzelnen Entscheidungen behaupten; so aber kommt man nur zu einer unendlichen Reihe. Diese Reihe freier Entscheidungen kann nur ganz willkürlich abgebrochen, ein Anfangs-

punkt gar nicht denkbar gemacht werden, denn wann sollte doch wohl im Leben des Einzelnen der erste Entscheidungsakt erfolgt sein, wenn doch jedesmal freies Fixieren, Abwägen &c. vorausgehen soll? Wann und wodurch mag der Übergang aus dem unbewußten Kindesleben in das Gebiet selbstbewußter Willensfreiheit erfolgt sein? Diesen Übergang kann der Indeterminismus schwerlich vorstellbar machen; noch weniger aber erklären, wie es möglich sein soll, daß all die thatsächlichen Entscheidungen, die im unfreien Zustande der Unbewußtheit vollzogen werden, auf die Bethätigung der Willensfreiheit keinen Einfluß hätten. Denn P. Schröder wird es ja kaum leugnen, daß die meisten Entscheidungen ohne abgeschlossene, klar bewußte Überlegung erfolgen, da er ja selbst die Willensfreiheit nur für die „sittlich bedeutungsvollen Momente" ausdrücklich in Anspruch nimmt. Nun aber ist kein Moment sittlich bedeutungslos; gerade die zahllosen, an sich geringfügigen Entscheidungen des täglichen Lebens, in welchen man den Impulsen unwillkürlich nachgiebt, jedenfalls in den Zeiten sittlicher Unreife ohne gründliche Erwägung nachgegeben hat, die sind es doch wohl, welche die Charakterbildung allmählich immer fester bestimmen, jedenfalls aber in der Periode mangelhafter Selbstzucht bis zu einem gewissen Grade schon bestimmt haben. Genug, es ist einfach eine Fiktion des Indeterminismus, daß der sittliche Gesamtzustand das Resultat einer Entwicklung sei, welche durch freie Entscheidungen hindurchgegangen ist; in dem Sinne nämlich, daß ausschließlich diese freien Entscheidungen den sittlichen Zustand oder den Charakter gestaltet hätten, bezw. für denselben verantwortlich zu machen seien.

Allerdings erkennen wir mit Schwartzkopff vollkommen an, daß von eigentlichem Wollen, also auch von der Willensfreiheit nur unter der Voraussetzung deutlicher Bewußtheit die Rede sein kann. Nur ist es unmöglich, diesen bewußten Willen von dem gesamten Vorstellungs- und Triebleben, auch dem unbewußten, loszulösen und als eine ganz selbständige, für sich seiende Kraft anzusehen. Er hängt nun einmal aufs engste mit dem gesamten Seelenleben zusammen und wird durch dasselbe beeinflußt. Aus allen diesen Erwägungen ergiebt sich also mit Notwendigkeit, daß man bei der Verhandlung über die Willensfreiheit unmöglich nur auf die einzelnen Entscheidungsakte sich beziehen kann, daß man vielmehr beständig auf den Zusammenhang, bezw. die Abhängigkeit des Willens von dem Vorstellungsleben und dem geistig-sittlichen Gesamtzustande Rücksicht nehmen muß.*)

*) Thilo, Wissenschaftlichkeit der modernen spekulativen Theologie S. 340 f.: „Ein wirklicher Wille ist also nicht in den Anfangspunkt des geistigen Lebens zu setzen, sondern erst müssen Begierden aus irgend welchen Ursachen entstanden sein und schon öfter ihre Befriedigung gefunden haben, ehe jene Zuversicht, das charakteristische Merkmal des Willens vorhanden sein kann. Sehen wir gar auf die Akte, die man vorzugsweise mit dem Namen des Wollens beehrt, die nämlich, welchen Überlegung, Wahl, Entschluß vorausgeht, so zeigt sich in ihnen die Abhängigkeit des Willens von den Vorstellun-

Soviel zur Beurteilung der Schwartzkopffschen Begriffsbestimmung von der Willensfreiheit, deren Mangelhaftigkeit wir auf das Versäumen der psychologischen Begründung zurückführten. Wir glaubten allerdings nach all diesem mit Recht von einer „mangelhaften Psychologie“ bei Schwartzkopff reden zu dürfen. Keineswegs aber wollen wir damit den Begriff der Selbstbestimmung für einfältig erklären, wie uns P. Schröder unterlegt. Mein Kritiker macht sich da leider ganz sonderbare Vorstellungen von der Herbartschen Psychologie, wonach das Ich ein „leerer Raum“ sei, „worin die Vorstellungen wirtschaften“ und „die Motive in eigener Macht und Herrlichkeit auftreten.“ Ganz gewiß fällt es uns nicht ein zu leugnen, „daß die gegebenen Impulse nicht als zwingende Ursachen wirken, sondern zunächst nur die Selbstthätigkeit der Seele wecken.“ Ja, wir können sogar die Fortsetzung des Schröderschen Satzes im gewissen Sinne uns aneignen: . . . „dann aber von der Seele selbst durch die Willensentscheidung aus bloßen Impulsen zu Motiven erst gemacht werden.“ Denn auch wir sind mit Schwartzkopff und Schröder der Meinung, daß das Ich einen „Beitrag aus dem eigenen Selbst“ zur Entscheidung zu geben sich bewußt sein muß, sonst könnte es sich nicht als Urheber seiner Thaten, also auch nicht für dieselben verantwortlich fühlen. Nur ist wiederum deutlich festzustellen, was für ein Ich gemeint ist, welches sich selbst bestimmt, bezw. in welchem Sinne von solcher Selbstbestimmung die Rede sein soll. Soll eine ursprüngliche, angeborene Fähigkeit der besonderen, selbständigen Seelenkraft des Wollens,*) bezw. der

gen oder dem Gedankenkreise so deutlich, daß man sich wundern muß, diese Bedingtheit jemals geleugnet zu sehen. Wo wenig Vorstellungen in geringer Verbindung zu Gebote stehen, da kann auch die Überlegung nur eine kärgliche sein. Ihre Weite, ihre Tiefe und ihre Kraft, mit der sie die andrängende Begierde einstweilen zurückhält, ist offenbar durch den Vorrat von Gedanken und deren Inhalt bedingt. Der Kurzsichtige, Einfältige, der geistig Ungelenke mag viel Zeit zur Überlegung gebrauchen, wenn es überhaupt bei ihm dazu kommt: aber diese Zeit ist gleichsam nur mit einem schwachen, seichten Bache von Gedanken ausgefüllt, während bei dem reichen, raschen Geiste in kurzer Zeit von allen Seiten her die Gedanken in vollen Strömen zufließen. Glaubt man nun etwa, diese Verschiedenheit habe keinen Einfluß auf die Beschaffenheit des Willens, welcher aus der Überlegung hervorgeht? Man muß es freilich leugnen; man muß Reichtum und Armut der Gedanken, Klugheit und Dummheit, Schnelligkeit und Langsamkeit des Denkens hinsichtlich des Willens für indifferent halten, wenn man den Willen dem Causalzusammenhange mit den Vorstellungen entnimmt, um ihn sich rein aus sich selbst entscheiden zu lassen. Denn für einen solchen Willen muß es vollkommen gleichgültig sein, wie die Überlegung ausfällt; er muß sich am letzten Ende doch entscheiden, wie er will, d. h. als ob gar keine Überlegung angestellt wäre.“

*) Natürlich können wir hier auf alle psychologischen Grundfragen, insbes. auf die principielle Frage, ob der Wille als ein besonderes Seelenvermögen neben Gefühl- und Vorstellungskraft anzusehen oder aus der vorstellenden Thätigkeit der Seele abzuleiten ist, nicht näher eingehen; darum uns auch nicht die freundlichen Belehrungen

wollenden Seele, des Ich, sich selbst zu bestimmen behauptet werden, oder wird diese Funktion nur auf die Seele, welche in Wechselwirkung mit dem Leibe schon einen bestimmten Grad von innerer Bildung gewonnen hat, bezogen? Diese Frage wird leicht übersehen, aber erst ihre klare Beantwortung kann eine wirkliche Klärung in der Willensfreiheitsfrage herbeiführen. Die Indeterministen, und wie ich annehmen muß, auch meine beiden Gegner, setzen solch eine ursprüngliche Mitgift der sog. „formalen Freiheit" als notwendiges Postulat voraus. Dieselbe läßt sich nun der Natur der Sache nach natürlich nicht positiv nachweisen. Die Erfahrung und die praktische Erwägung überhaupt weist nur auf die Selbstbestimmung der bereits entwickelten Seele, des bewußten Ich hin. Von diesem entwickelten, bewußten Ich können wir allerdings sagen, daß es bis zu einem gewissen Grade sich selbst bestimmt, oder bei allen deutlich vorgestellten Entscheidungen einen ausschlaggebenden „Beitrag aus dem eigenen Selbst" liefert und zwar um so mehr und intensiver, je mehr ausgebildet und bewußt sein Seelenleben ist, wie auch aus Obigem, bes. Thilos angeführten Sätzen hervorgeht. Hier ist also mit Recht von Freiheit des menschlichen Wollens zu reden. Denn während das kleine Kind oder der unentwickelte Naturmensch den Impulsen meist ohne weiteres, „unwillkürlich" nachgiebt, müssen dieselben bei dem normal ausgebildeten Ich erst jenen längeren Prozeß der inneren Aneignung oder der Apperception in den Akten der Fixierung, Erwägung, Beurteilung durchmachen, wie sie Schwartzkopff beschrieben hat; sie werden also von dem appercipierenden Ich aus Impulsen erst zu Motiven erhoben, wie P. Schröder richtig bemerkt. Nun dürfen wir aber, wenn wir nicht an einem willkürlich apriorisch aufgestellten Freiheitsbegriff festzuhalten uns genötigt sehen, den Menschen frei nennen, der sich nicht von der Begierde bestimmen läßt, sondern der die Begierde, die Impulse einzuschränken, zurückzudrängen vermag. „Haben wir als das Eigentümliche der menschlichen Persönlichkeit die appercipierenden Vorstellungsmassen erkannt, so ist das Wollen frei, wenn die Begierde sich nach den appercipierenden Vorstellungen richtet, im Gegenteil ist es unfrei. Da in den appercipierenden Vorstellungen das Ich des Menschen selbst seinen Sitz hat,

zu nutze machen, welche uns P. Schröder bezüglich der Vermögenstheorie zu teil werden läßt; die „Erwiderung" wächst uns so schon wider unseren Willen unter den Händen zu einem halben Buch heran. Übrigens kann Schröders Bemerkung, die Herbartsche Psychologie sei ein überwundener Standpunkt, die Leser des Schulblatts so lange nicht gerade irritieren, als nachgewiesen wird, daß eine andere, Lotze's, Ulricis oder Wundts u. s. w., für die pädagogische Theorie und Praxis sich brauchbarer erweist; denn die Pädagogik ist der eigentliche Probierstein für jedes wissenschaftliche System. Herbarts Psychologie hat sich aber der Pädagogik in einem Maße bewährt, daß die Mehrzahl der wissenschaftlichen Pädagogen trotz des „überwundenen Standpunkts" wohl noch lange daran festhalten werden; wie auch die Anhängerschaft trotz des verschärften Widerspruchs in neuerer Zeit immer mehr wächst.

so herrscht oder unterliegt der Mensch selbst in seinen appercipierenden Vorstellungen. Es findet hier in der That Selbstbestimmung statt. Das Ich bestimmt sich selbst: heißt soviel, als die eine dieser Vorstellungsreihen bestimmt die andere und zwar mit Kräften, die lediglich in der bestimmenden Vorstellungsreihe und ihren Nebenreihen liegen. Alle diese Reihen sind Bestandteile des Ich, sowie auch die Ursachen, daß etwas geschieht, d. h. hier, daß ein Entschluß gefaßt und demgemäß gehandelt wird, lediglich die Kräfte der herrschenden Vorstellungsreihe selbst und keine fremden von außen hergekommen sind" (Flügel in dem ausgezeichneten klaren Aufsatz über die Freiheit des Willens, Ztschr. f. exakte Phil. X, 152 f.).

Aus diesen Erwägungen dürfte zur Genüge hervorgehen, daß und wie man von Freiheit als Selbstbestimmung reden kann, ohne doch den indeterministischen Gedanken eines angeborenen Vermögens der Wahlfreiheit anzuerkennen. Die Willensfreiheit ist keine ursprüngliche Kraft und Fähigkeit, die in dem Willen als solchem gegeben sei, sondern wie der Wille selbst aus den unbewußten Trieben sich erst allmählich entwickelt, so entwickelt sich mit ihm auch die Kraft der Selbstbestimmung und zwar gerade auf Grund und im Zusammenhang mit dem kräftig, klar und reichhaltig ausgebildeten Vorstellungsleben. Die Freiheit bedeutet so wenig die Unbestimmbarkeit des Willens, das „aequilibrium", daß sie vielmehr als die Bestimmbarkeit des Willens durch Gedanken, Motive zu erklären ist. Der Wille „muß bestimmbar sein durch Vorstellungen, durch Gedanken, Motive, welche dem Ich selbst angehören, bestimmbar auch durch das Lob und den Tadel der sittlichen Ideen" (Flügel, Probleme der Philos. S. 253).

Genug, bei genauer psychologischer Untersuchung finden wir nichts von einem apriorischen Vermögen der Wahlfreiheit, von einer Fähigkeit des Willens an sich, sich willkürlich für oder gegen die gegebenen Impulse und Motive absolut frei entscheiden zu können. Wir müssen vielmehr, nehmen wir die Erfahrung zur Lehrmeisterin, anerkennen, daß der Mensch zunächst eine gewisse Bestimmtheit in seiner Individualität von Geburt mitbringt, sodann und ganz besonders, daß die Grundlage seines Charakters durch die Erziehung ganz wesentlich mit bestimmt wird, sei es absichtlich oder zufällig. Und erst nachdem solch eine gewisse Bestimmtheit sich schon ausgestaltet hat, dann kann der dritte Faktor des Charakters, der eigene Erwerb durch bewußtes Wollen in Kraft treten. Diese Freiheit, mittels welcher wir nun aus „unserem eigenen Ich" zu unserer sittlichen Entwicklung „beitragen", ist also natürlich keine absolute, unbeschränkte, sondern durch die schon vorhandene Bestimmtheit des Ich mitbedingt. Man kann also nicht sagen, daß ich in jedem Entscheidungsakt „durch nichts anderes als mich selbst bestimmt bin." Und selbst wenn man dies behauptete, so bliebe noch immer die Frage offen, ob das Ich, welches

ganz souverän sich selbst bestimmt, nicht seinerseits schon so sehr durch seine Vergangenheit bestimmt ist, schon ein so bestimmtes Gepräge gewonnen hat, daß von einer Freiheit im indeterministischen Sinne nicht die Rede sein kann. Natürlich ist es nicht unsere Meinung, daß der Charakter schlechthin unveränderlich sei, wie Schopenhauer u. a. Deterministen annehmen; dies ist schon deshalb nicht der Fall, weil der Charakter nicht etwas fertig Angeborenes, sondern etwas Gewordenes und Erworbenes ist, worauf die äußeren und inneren Lebensschicksale ihren Einfluß immer noch geltend machen (vgl. Flügel, Ztschr. für ex. Ph. X, 176 f.). —

Es wäre noch recht viel vom psychologischen Gesichtspunkt aus über unser Problem zu erörtern, besonders bezüglich des Verhältnisses der Motive zum Wollen; aber ich fürchte, schon über Gebühr weitläufig geworden zu sein. Ich breche also ab und gestatte mir nun über die mit diesen Erwägungen eng zusammenhängende logisch-metaphysische Frage des Kausalzusammenhanges einige knappe Bemerkungen.*)

Auf dem Standpunkte der exakten Philosophie gilt der Grundsatz: „Das Kausalgesetz ist im strengsten Sinne allgemein giltig. Alles, was geschieht, muß seine Ursache haben, also auch das Geschehen in der Seele" (Cornelius). Diesen Grundsatz des näheren darzulegen, ist hier nicht der Ort; ich müßte mich mit meinen Gegnern ins Unendliche über „absolutes Werden" u. s. w. unterhalten. Es ist dies auch in unserem Falle nicht nötig, denn wenn auch P. Schröder behauptet: „Wir haben kein Recht, alles als Wirkung aufzufassen", also ein ursachloses Geschehen für möglich hält, so will er doch andererseits nicht die notwendige Folgerung aus diesem Satze auf die Willensfreiheit angewendet wissen, daß dieselbe dann als Sache des Zufalls angesehen werden muß, wenn sie nicht Wirkung einer Ursache sein soll; denn „das Zufällige ist dasjenige, was auch nicht oder anders sein kann als es ist" (Drobisch). Auch für meinen Kritiker aber wird zufällige Willensentscheidung sittlich gleichgültig und wertlos sein.

Schwartzkopff geht nun nicht so weit wie sein Anwalt; er giebt zu, daß jede That als Wirkung ihrer Ursache anzusehen ist. Aber sie soll „in keinem Falle die notwendige, sondern die freiheitliche Wirkung einer Ursache" sein (S. 31). Er macht es sich freilich mit diesem kühnen Begriff recht bequem, indem er ohne weiteres den Gegnern den Beweis zuschiebt, „daß es keine freiheitlich wirkenden Ursachen" gebe. Wir müssen aber doch umgekehrt von ihm den Nachweis verlangen, wie solch eine neue Auffassung des Ursächlichkeitsbegriffs, wonach es Ursachen gäbe, welche beliebig bald so, bald anders wirken, denkbar gemacht werden

*) Mein Kritiker, der mich über den Unterschied von Logik und Metaphysik belehrt, wird doch wohl nicht leugnen, daß die Frage nach der Allgemeingültigkeit des Kausalzusammenhangs eine metaphysische ist? Und darauf kam es hier eben an!

soll. Oder soll der weitere Satz uns eine vollziehbare Vorstellung von „freiheitlich wirkenden Ursachen“ geben: „jede That ist durch das Wesen des frei wollenden Geistes als durch seine Ursache völlig bestimmt? Dies dürfte doch nur eine geschmackvolle Verhüllung der eigentlichen indeterministischen Meinung sein: jede That ist durch die formale Fähigkeit, ohne Ursache zu wählen, welche zum „Wesen des frei wollenden Geistes“ gehört, als durch seine Ursache völlig bestimmt — ein offenbarer Zirkel! Bei P. Schröder finden wir also die konsequentere Meinung von der Ursachlosigkeit der Willensentscheidung; Schwartzkopff dagegen windet sich sehr unglücklich zwischen dem apriorischen Postulat der absoluten, ursachlosen Freiheit und der exakten Auffassung der Freiheit als Bestimmbarkeit durch Motive. Er spricht von der „sittlichen Wertschätzung und Beurteilung der Handlung als Bedingung und innere Veranlassung zur willkürlichen Wahl“ (S. 77); nennt aber wieder bald nachher „den Willen eine nur durch sich selbst bedingte Selbstbestimmung“ (S. 85). Hier ist der offenbare Widerspruch nur durch die Annahme einer bösen Zweideutigkeit in dem ersten Satze hinwegzuräumen. Die Wertschätzung u. s. w. soll nämlich, wie es scheint, nicht Bedingung und innere Veranlassung der Wahl, sondern nur des Wählens, d. h. die Voraussetzung sein, daß überhaupt eine Wahl zustande kommt; das Wie? der Wahl ist völlig „willkürlich“, nicht bedingt durch Erwägungen, u. s. w., sondern „nur durch sich selbst bedingt“! —

Noch schärfer tritt die, wohl kaum bewußte, Zweideutigkeit der Erklärung bei der Bestimmung des „eigentlichen Entscheidungsaktes“ hervor (S. 83). „Dieser besteht darin, daß ich als praktisch sittlicher Geist der Ausführung einer vorgestellten . . . Bewegung, aus sittlichen, unsittlichen oder sittlich gleichgültigen (indifferenten) Beweggründen zustimme oder sie verwerfe — mein Placet erteile oder verweigere.“ Also eine Zustimmung oder Verwerfung „aus Beweggründen“! Dies „aus“ deutet im gewöhnlichen Sprachgebrauch auf ein kausales Verhältnis hin! Aber keineswegs sollen doch die Beweggründe die Entscheidung bedingen, bestimmen; der Wille soll nur durch sich selbst bedingt sein! Ich meinerseits vermag dieser Logik meiner beiden Gegner nicht zu folgen; ich kann darin bis zu näherer Verdeutlichung nur eine bedenkliche Lücke ihres Gedankenganges erkennen. Dieselbe muß auch dem konsequenteren und klareren von beiden, meinem Kritiker Schröder, völlig entgangen sein; sonst könnte er mir nicht mit solcher Entrüstung Verdrehung und Entstellung der Schwartzkopffschen Gedanken vorwerfen, indem ich von „unbestimmbarer Willkür“ und davon, daß „man bei den Entschlüssen durch keinerlei Motive bestimmt sei“, geredet habe. Nun spricht allerdings Schw. nicht von einem „Handeln ohne alle Beweggründe“, sondern von einem Sichentscheiden „aus Beweggründen“; diese Beweggründe sollen aber nicht wirklich den Willen bewegen (denn bewegen heißt doch: eine bestimmte Richtung geben) nicht seine Entscheidung bedingen, ihn nicht bestimmen; der Effekt

müßte also derselbe sein, wenn keine Beweggründe gewesen wären; wird der Wille in seiner eigentlichen Bethätigung durch die Beweggründe nicht bestimmt, sondern bestimmt er sich ganz spontan und selbständig selbst, so ist das von einem „Handeln ohne alle Beweggründe" schwerlich zu unterscheiden.

Dieser Folgerung sucht sich P. Schröder in einer Privat-Äußerung durch die Wendung zu entziehen: „Der Wille ist allerdings bestimmbar, aber er wird nicht bestimmt, sondern selbst aktiv, wählerisch läßt er sich bestimmen." Das scheint nun eine sehr geistreiche Formel zu sein, welche die indeterministische Forderung der Unbestimmtheit des Willens mit dem psychologisch-logischen Bedürfnis der Motivation des Willens glücklich vereinigt. Aber ich muß doch meinen Kritiker bitten, an sein entschiedenes „Entweder-Oder" sich selbst zu erinnern. Entweder wird der Wille durch die vom Ich appercipierten Beweggründe bestimmt, dann ist er eben bestimmbar durch Motive, oder er wählt in eigener Machtvollkommenheit zwischen den Motiven, dann können dieselben ihn eben nicht bestimmen; denn eben die Wahl zwischen den Motiven soll ja nach indeterministischer Auffassung nicht durch neue Motive bedingt, sondern schlechthin frei sein; dann ist also der Wille in seiner Wahl unbestimmbar. „Hier giebt es kein Drittes." Diesem doch wohl zwingenden Dilemma könnte man nur dadurch entgehen, wie es auch versucht worden ist (Ulrici, dem Schwartzkopff folgt, Wundt u. a.), daß man den ersten Fall acceptiert, denselben aber so erklärt: „Die Appercipierung der Beweggründe durch das Ich ist eben die freie That des Willens." Nun können wir hier natürlich nicht die Analyse der Apperception durchnehmen. Aber es ist das auch für unsere Frage überflüssig, denn offenbar wird letztere durch jene Meinung nicht beantwortet, sondern nur einen Schritt rückwärts geschoben, erhebt sich dann aber mit neuer Wucht: Ist der Wille bei dieser Appercipierung der Beweggründe bestimmt bezw. bestimmbar oder nicht? Wir kommen so wieder, wie schon oben berührt, auf eine unendliche Reihe. Es muß demnach doch bei jenem „einfachen Entweder-Oder" bleiben: Giebt es eine Wahlfreiheit des Willens, und zwar in dem Sinne, daß der Wille beim „Abwägen" der Impulse und Beweggründe ganz spontan und unbeeinflußt sein ausschlaggebendes Gewicht in die eine der beiden Wagschalen wirft, oder ist diese ganze Vorstellung von „Wahlfreiheit" zu verwerfen? Da nun meine Gegner, trotz alles Schwankens und Schillerns ihrer Ausdrücke und Erklärungen, vor dieses Dilemma gestellt, sich zu der eben dargelegten Fassung der Wahlfreiheit bekennen müssen, so haben wir auch das Recht, ihnen „unbedingte Wahlfreiheit" und „unbestimmbare Willkür" vorzurücken. Dadurch braucht natürlich die sonstige Bedingtheit und Abhängigkeit unseres leiblichen und geistigen Lebens, unseres Vorstellens und Handelns, worauf mich mein Kritiker mit Emphase hinweist, nicht umgestoßen zu werden; denn die Wahlfreiheit und ihre Unbedingtheit soll sich ja nur auf den „Entscheidungsakt" beziehen. Dieses Entweder-Oder schließt auch den Gedanken

an ein teilweises, relatives Bestimmtwerden durch Beweggründe völlig aus, womit die Indeterministen — wie auch meine Gegner hie und da — gern spielen.* Dem gegenüber sagt Lotze, Schwartzkopffs Lehrmeister, ganz ausdrücklich, die Willensfreiheit bedeute, „daß die Handlung, welche geschehen ist, ebensogut hätte unterbleiben können" (Grundzüge der praktischen Philosophie S. 24); und weiter: daß der Mensch „in jedem Augenblick umkehren, aus dieser Bahn heraustreten und mit einem ganz neuen Anfange die Folgerichtigkeit seiner Entwicklung abbrechen könne" (ib.! S. 28). Durch solche unzweideutigen Sätze werden allerdings alle Vermittelungen und Verkleisterungen der Gegensätze unmöglich gemacht. Hätte die Handlung „ebensogut" auch „unterbleiben können," so ist es klar, daß die eigentliche Entscheidung für dieselbe auch nicht einmal beeinflußt war durch Motive; denn hätten solche sich geltend machen können, so wäre doch eine entgegengesetzte Handlung wenigstens nicht „ebensogut" erfolgt; es müßten dann völlig gleich starke Motive für und wider auftreten, zwischen denen es dann dem Willen erginge wie Buridans Esel zwischen den Heubündeln. Kann ich „in jedem Augenblicke umkehren", „einen ganz neuen Anfang" machen, so ist offenbar eine noch so große Anzahl und Kraft der Beweggründe, welche sich dieser Umkehr in den Weg stellten, völlig machtlos gegenüber der Souveränität des wahlfreien Willens. Mithin haben die Beweggründe für den „eigentlichen Entscheidungsakt" gar keine andere Bedeutung, als daß sie überhaupt eine Wahl veranlassen — und auch dies eigentlich folgerichtigerweise noch nicht! — das Wie? der Entscheidung, ob der Wille so oder „ebensogut" anders wählt, ist von ihnen gänzlich unabhängig, nicht durch dieselben bedingt. — Ich bedaure demnach, trotz der entschiedenen Einsprache und Verwahrung meines Kritikers, das in dem ersten Artikel allerdings nicht genügend begründete Urteil, Schwartzkopff vertrete die „unbedingte Wahlfreiheit" und leugne die Bestimmung des Willens durch Motive, nunmehr nach genauerer Darlegung des Sachverhalts nicht zurücknehmen zu können, vielmehr ausdrücklich bestätigen und so lange festhalten zu müssen, als die oben nachgewiesenen Unklarheiten und Widersprüche nicht befriedigend erklärt und gelöst sind.

Soviel von den psychologischen und logisch-metaphysischen Schwierigkeiten, durch welche die Annahme der Wahlfreiheit des Willens gedrückt wird. Einsichtsvolle Indeterministen, wie Lotze, geben auch zu, daß man durch eine exakt psychologische und logische Prüfung der Frage niemals auf „die durchaus paradoxen Vorstellungen" (l. c. 33.), welche die Willensfreiheit begründen sollen, gekommen wäre. „Diese theoretisch unbeweisbare Freiheit" ist vielmehr nur „als ein ‚Postulat der praktischen Vernunft' anzuerkennen" (ib.!) Schwartzkopff hat darum auch sehr richtig mit seiner Abhandlung bei dieser sittlichen Seite des Problems, dem Punkte der **Verantwortlichkeit** eingesetzt; nur daß

*) Besonders Mach hat in dem neusten Werke über Willensfreiheit diese Idee eines „relativen Indeterminismus" durchzuführen gesucht.

er, wie bemerkt, irrigerweise aus einer vereinzelten Handlung den vollen Begriff der Verantwortlichkeit und damit der Willensfreiheit meint ableiten zu können. Bei diesem ethischen Gesichtspunkt beginnt nun auf unserer, die indeterministische Wahlfreiheit bekämpfenden Linie die Schwierigkeit. Wir nehmen auch den Gegnern ihre Triumphrufe, die sie erheben, sobald dies eigentliche Centrum der ganzen Streitfrage in Angriff genommen wird, keineswegs übel. Wir würden vielmehr auch unsererseits all unsere Psychologie, Logik und Metaphysik preisgeben und uns zu der „durchaus paradoxen“ Wahlfreiheit bekehren, wenn man uns nachwiese, daß die Verantwortlichkeit nicht anders als um diesen Preis zu halten sei. Denn an dieser Idee hängt die Sittlichkeit und damit auch die Religion; und lieber wollen wir uns unlogisch und unwissenschaftlich nennen lassen, als daß wir den strengen Normen der reinen Ethik nur ein Tüttelchen vergeben möchten und sie nach moderner Anschauung in die Lehre vom Nützlichen und Schädlichen, vom Angenehmen und Unangenehmen herabgewürdigt sehen wollten.

Aber vorerst müssen wir doch sorgfältig prüfen, ob wirklich die Wahlfreiheit des Willens es ist, welche allein die Realität der Verantwortlichkeit retten und tragen kann. Stellen wir die Fragen möglichst einfach: Was wird dem zurechnungsfähigen Menschen zugerechnet? Nicht die That als solche, sondern „die Vorsätzlichkeit ist der entscheidende Punkt für die volle Zurechnung der That“ (Schwartzk. S. 2). Der also allein verantwortliche Willensentschluß kommt aber nach der Meinung der Gegner dadurch zustande, daß der Wille vermöge seiner Wahlfreiheit zwischen den Beweggründen für oder wider die That wählt und sich von der einen oder der andern Reihe derselben nach Belieben bestimmem läßt. Wodurch nun die Bevorzugung des pro oder des contra bestimmt oder bedingt wird, danach darf man nicht fragen, denn „jeder Entschluß eines freien Willens muß rücksichtlich seines Zustandekommens unerklärlich sein“ (Lotze l. c. 30), eben dem Begriff der Wahlfreiheit gemäß; es ist eben eine „willkürliche Wahl“ (Schwartzk. 72). Wenn ich nun aber gar keinen Grund hatte, warum ich gerade so und nicht ebensogut entgegengesetzt handelte, so ist meine Entscheidung thatsächlich Sache des Zufalls gewesen. Was aber zufällig geschieht, kann nicht sittlich zugerechnet werden! — Wer sich genauer selbst kennt und prüft, der erkennt, daß seine Entschlüsse nicht unerklärlich und willkürlich sind und versteht auch ferner, daß dieselben gerade um ihrer zu erklärenden Beweggründe willen, ihm zuzurechnen sind. Ein Armer kommt an meine Thür und bettelt; ich weise ihn ab. Weder die That des Abweisens noch der Entschluß oder Vorsatz dazu kommen bei der Zurechnung in Betracht, sondern allein die Motive, welche mich dazu bestimmen; thue ich es aus Geiz oder Hartherzigkeit, so habe ich mir die That als eine böse zuzurechnen; geschieht es aber, weil ich den Mann kenne als einen solchen, der die Gabe nicht gut anwenden würde, so bin ich in meinem Gewissen gerechtfertigt, auch wenn andere das Verfahren übel beurteilen würden.

— Ebenso in dem von Schwartzkopff an die Spitze gestellten Beispiel des Mordes. Nicht bloß die Frage der Vorsätzlichkeit der That kommt in Betracht, wie Schwartzkopff annimmt und wir schon oben bestritten haben, vielmehr die Erwägungen, in welchen dieser Vorsatz wurzelt; auf Tell, auf Thaten, die aus Fanatismus hervorgehen oder die durch Leidenschaft bedingt sind, wurde schon oben hingewiesen; das liegt auf der Hand, daß sich die Zurechnung nach der Art der Motive sowie der geistigen Gesamtverfassung des Thäters abmißt. Der höchste Richter, der Herz und Nieren prüft, begnügt sich noch viel weniger, als der gewöhnliche gerechte Richter auf Erden mit dem bloßen Thatbestand und Feststellung der Vorsätzlichkeit der That, sondern fragt vor allem: Warum hast du das gethan? Darauf wüßte der Indeterminist nichts anderes zu antworten als: Das ist auch mir unbegreiflich, es geschah eben vermöge meiner Wahlfreiheit willkürlich, grundlos. Wird er dann für diesen grundlosen Willensentschluß verantwortlich gemacht? Nein, sondern für die Bosheit seines Herzens, welches den schlechten Motiven zustimmte, sie appercipierte und die Verantwortung wird noch verschärft darum, daß er nicht sein böses Herz als Urheber dieser schlimmen Entschlüsse erkannt hat.

Sogar in der biblischen Darstellung der allerersten sittlichen Entscheidung, durch welche der Ursprung der Sünde und der bösen Bestimmtheit des Menschenherzens erklärt werden soll, also eine sittlich noch ganz neutrale Beschaffenheit vorausgesetzt wird, ist der Sachverhalt schwerlich anders aufzufassen. Auch da lautet die Frage: „Warum hast du das gethan?“ Das Weib antwortet: „Die Schlange betrog mich.“ Und dafür, daß sie sich hat betrügen lassen, wird sie gestraft. Es ist deutlich, daß die Sünde nicht erst mit dem Willensentschluß, dem Vorsatz, dem Verführer zu folgen, anfängt, vielmehr der Vorgang im Vorstellungsleben, daß sich der Mensch die Vorstellung von einem neidischen Gott einreden (betrügen) ließ und an der vorgespiegelten Vorstellung von einem „Werden wie Gott“ Gefallen fand, sie appercipierte, bezeichnet den Anfang des Bösen im Menschenherzen. Erwidert man: „Eben dies „Gefallen finden“ war schon die erste That des Willens, so kann ich nur auf das oben in dieser Beziehung Gesagte zurückverweisen, namentlich auf den Punkt, daß zu jeder freien Entscheidung das volle Bewußtsein von dem Thun gehört; ich meinerseits vermag mir unter der Deutung: „ich entschließe mich an etwas Gefallen zu finden“ nichts zu denken. (Selbstverständlich nehme auch ich an, daß wir bei diesem „Gefallen finden“ an dem letzten Punkte der Erklärung angekommen sind, daß also der eigentliche Ursprung des Bösen „unerklärlich“ ist. Es kam mir nur darauf an, die Unhaltbarkeit der Annahme, daß fortgesetzte unerklärliche, willkürliche Willensentschlüsse die Objekte der Zurechnung seien, aufzuweisen).

Kurz, für die Zurechnung kommen nicht die einzelnen Willensentscheidungen als solche, sondern als die Kennzeichen des sittlichen Gesamtzustandes, des Charakters und als bedingt durch ihre bösen

oder guten Motive in Betracht. Durch die reinere Ethik der Bibel zieht sich ganz deutlich der unserer Auffassung entsprechende Gedanke der Verantwortlichkeit. Der Mensch siehet, was vor Augen ist, betrachtet die Willensentschlüsse und ihre Ausführung, Gott aber sieht das Herz, die Gesinnung an. Jesu Verhandlungen mit und über die Pharisäer sind von diesem Gedanken bestimmt.

Es ist uns nun nicht unbekannt, was man gegen diese Auffassungsweise einzuwenden pflegt. Man fragt: „Was ist dieser Gesamtzustand, der sich in den einzelnen Thaten kundgiebt? Ist es eine unabänderliche Gegebenheit? Dann wäre das Leben nur die Aufführung eines schon fertigen Schauspiels.“ So fassen es allerdings Schopenhauer und andere naturalistische Deterministen auf. Gegen diesen Gedanken glauben wir aber schon durch das bisher Dargelegte hinreichend geschützt zu sein. Unabänderlich ist allerdings die Gesinnung des Herzens nicht; aber wahrlich nicht von selbst, kraft eigener souveräner Willkür in absoluter Selbstbestimmung ändert sich das böse Menschenherz! Wovon weiter unten.

Der Hauptschlag der Indeterministen ist aber gewöhnlich der: „Thut der Mensch nur, was ihm sein dermaliger sittlicher Zustand vorschrieb, konnte er in dem einzelnen Falle nicht anders handeln, so darf natürlich auch von Zurechnung keine Rede sein.“ Dieser Schluß scheint so einleuchtend, so selbstverständlich, daß darüber kein Wort weiter verloren zu werden braucht, und doch enthält er einen schweren Irrtum, der in seiner Konsequenz die reine Ethik mit ihrer reellen Unterscheidung von Gut und Böse auflösen muß! Hängt das Sollen von dem Können ab? das ist die Frage. Jede in der Leidenschaft vollbrachte That, die elende Knechtung des Trunkenboldes, des Geizhalses &c. spricht schon dagegen. Eine böse That bleibt absolut böse, auch wenn sie in dem gegebenen Falle völlig unvermeidlich gewesen wäre. „Keiner, sagt einmal Schleiermacher, wo er auf der Spur einer richtigen Ethik ist, keiner, er bejahe den Begriff der Willensfreiheit oder verneine ihn, wird behaupten, daß er dann anderes für gut und anderes für böse halten würde, als zuvor“ (Flügel, Probleme 252). Das „du sollst“ schreibt seine strengen absoluten Normen vor, zunächst ganz unbekümmert um das Können des Einzelnen. (Das relative „Du sollst“ der Erziehung verlangt natürlich in den einzelnen Fällen nicht mehr, als jeweilig möglich ist). Diese Paradoxie von Sollen und Nichtkönnen findet sich auch in der lutherischen Katechismusanordnung nach bekannten paulinischen Gedanken ausgesprochen: Das Gesetz hält uns den Spiegel vor, daß wirs nicht halten und nicht halten können; und doch bleibt es Gottes unumstößliches Sittengesetz! Allerdings darf man bei dieser Erwägung sich einer anderweitigen, über die Willenskraft des Einzelnen weit hinausgehenden Ermöglichung des Könnens getrösten; für die einzelnen Entscheidungsakte bleibt gleichwohl die strenge Norm bestehen, daß sie zugerechnet werden, auch wenn ein Auchanderskönnen in dem gegebnen Falle nicht möglich war.

Bei einem dritten Einwurf endlich wird eine befriedigende Verständigung mit den Gegnern leichter möglich sein. Man könnte sagen: „Bin ich nicht verantwortlich für die einzelnen Entscheidungen, sondern eigentlich nur für den sittlichen Gesamtzustand, so würde damit die Wachsamkeit und Treue im kleinen und einzelnen unterbunden." Das wäre allerdings eine „seelengefährliche Meinung;" denn in der That müssen wir gerade in den kleinen, einzelnen Entscheidungen des täglichen Lebens auf unserer Hut sein, daß nicht das böse Ich immer wieder einen neuen Vorteil gewinne und dadurch immer stärker und tyrannischer werde, sondern vielmehr „schaffen", daß das bessere Ich durch fortgesetzte Siege allmählich mehr und mehr erstarke. Und ganz gewiß werden die einzelnen Willensakte uns voll und ganz zugerechnet; ja, genau genommen — das ist Herbarts und seiner Schüler Meinung — wird die That nur zugerechnet, insofern sie gewollt war. (Flügel Ztschr. f. ex Ph. X 166). Nur das muß eben fortgesetzt bestritten werden, daß die Willensakte als solche, als selbständige, aus der Wahlfreiheit hervorgegangene, willkürliche Entscheidungen zugerechnet werden können. Die Willensakte werden vielmehr zugerechnet, wie ich ausdrücklich sagte, als Kennzeichen unseres sittlichen Gesamtzustandes.

An dem, was ich thue, hat schon Thomas von Kempen und nach ihm Schopenhauer gesagt, erkenne ich, wie ich bin. Gerade wenn ich meine bösen Thaten betrachte als Folgen und Früchte meines bösen Herzens, dann weiß ich, wo ich einzusetzen habe, wo ich „das Felsige," „die Dornen und Disteln" hinwegzuräumen habe, dann kann ich die böse Wurzel fassen. Ist aber meine That ein Akt der Wahlfreiheit, so läßt sich eben keine Wurzel fassen, denn die formale Freiheit ist ja ihrem Wesen nach etwas schlechthin Unfaßbares, sie darf sich keine Beeinflussung, Bestimmung gefallen lassen, sonst würde sie aufhören Wahlfreiheit zu sein. Dadurch wird alle Selbstzucht, und alle Erziehung illusorisch. Muß der Erzieher darauf gefaßt sein, daß der Zögling „in jedem Augenblick umkehren, die Folgerichtigkeit seiner Entwicklung willkürlich abbrechen kann," und zwar in gänzlich unerklärlicher, grundloser Weise, dann ist alle sittliche Erziehung von vornherein unmöglich, zwecklos; dann wäre der Erziehungsberuf ein Beruf der Verzweiflung. Die Idee der Willkür ist allerdings, wie Thilo treffend dargelegt (l. c. 333 f.) eine grauenvolle; auch der Gereifteste wäre dann nicht sicher, daß die Willkür durch irgend einen grundlosen, von allen früheren Willensentscheidungen unabhängigen Handstreich in jedem Augenblick seinen ganzen Charakter vernichten könne. Da ist denn von Selbstbestimmung keine Rede mehr; „nicht ich kann diese Freiheit gebrauchen, wie ich will, sondern sie gebraucht mich wie sie will" (l. c. 334).

Diesen entsetzlichen Konsequenzen, die alle Zuversicht, alles Vertrauen, allen Kampfesmut und Freudigkeit im sittlichen Leben aufheben würden, sucht man nun zu entgehen, wir wissen es wohl, durch die Unterscheidung von formaler und

realer Freiheit. „Die formale Freiheit ist nur dazu da, in der Bestimmtheit der realen Freiheit ganz unterzugehen." Diesen wichtigen Gedanken scheint nun Schwartzkopff für einen ungemein einfachen und leicht vollziehbaren zu halten; denn nachdem in dem ganzen Buche immer nur von der Wahlfreiheit des Willens die Rede war, so daß man notwendig den Eindruck gewann, das gesamte Willensleben sei nach des Verfassers Meinung eben durch diese formale Fähigkeit beherrscht, erklärt er fast am Schluß der Abhandlung, die Willensfreiheit sei „eben von vornherein nichts Fertiges, sondern vorerst nur eine der Entwicklung fähige und bedürftige Anlage." „Indem wir nämlich durch jeden neuen Willensakt unserer Willensbeschaffenheit eine neue Bestimmung geben, gewöhnen wir durch eine Folge von Willensakten in derselben bestimmten Richtung unsere eigene Willensnatur, in dieser Richtung zu wollen, und sind so imstande, sie selbst, wenn auch nicht unbedingt, mit zu bestimmen und weiter zu bilden" (S. 94).

„Je gleichartiger aber und je beständiger der Wille auf Beweggründe einer bestimmten Gattung reagiert, desto mehr verfestigt sich die Richtung desselben, desto fester und weniger in einer ihr widerstreitenden Richtung bestimmbar wird das Gepräge seiner Beschaffenheit. Daher ist der Mensch einer bestimmten Neigung gegenüber niemals wieder ganz so frei wie bei der vorhergehenden Entscheidung, sondern entweder freier oder unfreier" (S. 95). Vortrefflich! durchaus auch unsere Meinung! Ist das Schwartzkopffs eigentliche und endgültige Auffassung, dann dürfte eine Verständigung mit diesem Willensfreiheitsbegriff nicht mehr schwer sein, dann wäre unsere ganze bisherige Polemik ziemlich gegenstandslos, also überflüssig. Nur fürchten wir, daß dann auch die ganze Entwicklung des Freiheitsbegriffes in Schwartzkopffs Buch bis S. 91 sich als überflüssig und unhaltbar herausstellt!

Oder was bedeutet es, wenn da nach all den Erörterungen über die formale Freiheit mit einem male die interessante Erklärung auftritt: „Freilich ist die Willensfreiheit doch nur die formale Bedingung der Möglichkeit eines menschenwürdigen Daseins. Es kommt darauf an, mit welchem Inhalte diese Form erfüllt wird" (S. 91)? Also: Die Form ist die Wahlfreiheit, das „Legenkönnen" eines ganz bestimmten Gewichts der „Selbstbestimmungskraft" „in die eine oder andere Wagschale meiner streitenden Triebe" (S. 88); der Inhalt aber ist „das Gepräge der Willensbeschaffenheit" (S. 95). Das wäre nun soweit ganz schön; nur fehlt jede Erklärung dafür, wie die Form, welche doch eine ganz bestimmte Kraft sein soll, es fertig bringt, sich selbst zu zerstören, aus dem Zustand der Unbestimmbarkeit in den der Bestimmtheit überzugehen; „gleicht die Selbstbestimmungskraft auf Grund aller Erfahrung einem ganz bestimmten Gewichte" (S. 88), durch welche Kraft wird dann dies „ganz bestimmte Gewicht", welches willkürlich in die eine oder die andere Wagschale geworfen werden kann, gemindert und allmählich vernichtet? Oder verstärkt es sich viel-

mehr bei sittlich günstiger Entwicklung, wenn „der Mensch niemals wieder ganz so frei, wie bei der vorhergehenden Entscheidung, sondern entweder freier oder unfreier" ist (S. 95)? Damit wird doch mal der Vorstellung von der Selbstbestimmungskraft als einem „ganz bestimmten Gewichtsstück" gründlich widersprochen und statt der Wahlfreiheit mit großer Unbefangenheit der entgegengesetzte Freiheitsbegriff, nämlich der der Bestimmtheit durch sittliche Motive eingeführt. Mit anderen Worten: Ist die Freiheit des Willens zuerst als absolute, d. h. durch nichts anderes beeinflußte Sebstbestimmung des Willens definiert und als solche ausführlich dargelegt, und erklärt jetzt zum Schluß der Verfasser, der Mensch würde um so freier, je mehr er seinen Willen durch vorhergehende gute Entscheidungen in eine bestimmte Richtung leiten und darin befestigen ließe, so heißt das nicht: die Form mit dem entsprechenden Inhalt erfüllen, sondern an die Stelle der einen Willensform die entgegengesetzte annehmen. Die Wahlfreiheit wird also durch diese neuen Bestimmungen thatsächlich aufgehoben!

Letztere Fassung konnte aber Schwartzkopff unmöglich bei seiner ersten Begriffsbestimmung schon im Auge haben. Denn wir erinnern uns, daß er von dem Falle eines Mordes ausging und darausjene Definition von der Selbstbestimmung ableitete. Er setzte also notwendig dabei voraus, daß der Mörder seine „ganz bestimmte Willenskraft" besessen und ebensogut auch anders hätte handeln können. Nach den zuletzt mitgeteilten Erklärungen müßte er aber zugestehen, der Mörder sei durch vorhergehende Entscheidungen schon so „unfrei" geworden, daß er nicht mehr im Besitz seiner vollen „Willenskraft" gewesen, also event. schon hinreichend bestimmt war, um notwendig den Mordgedanken zu fassen. Hieraus dürfte sich von neuem ergeben, daß jene Isolierung eines einzelnen Willensaktes unmöglich ist, darum die darauf aufgebaute Definition der Willensfreiheit nichts taugt.

Aber es handelt sich nicht nur um richtige oder unrichtige Definitionen. Eine praktisch sehr wichtige Erwägung deuten wir schließlich noch kurz an und kommen damit auf die Hauptfrage der Zurechnung zurück. Wird nach meiner Gegner Meinung ein Willensentschluß nur insofern zugerechnet als ein ebensogut „Auchanderskönnen" vorlag; wird aber andererseits zugestandenermaßen die dies „Auchanderskönnen" bedingende Willenskraft durch jede neue Entscheidung immer mehr eingeschränkt, so ist es deutlich, daß in dem Stadium, wo die Unbestimmtheit der Willenskraft noch größer und reiner war, die Zurechnung auch größer und umfassender war als später. Das schwerste Maß der Verantwortung würde also die Willensentschlüsse der Jugend treffen, wo noch die größte Unbestimmtheit vorhanden ist. Daß aber die Kinder in höherem Grade verantwortlich sein sollten als der gereifte, charaktergefestigte Mann, widerspricht aller gesunden Volksauffassung und wird auch von den Gegnern schwerlich behauptet werden. Daraus folgt aber zwingend, daß ihr Zurechnungsbegriff falsch ist. Ja, es muß auch von

jener Seite zugegeben werden, daß sich in dem Menschenleben überhaupt kein Punkt findet, auf welchem sich solch ein Zurechnungsbegriff voll und unverkürzt anwenden ließe, da die Willenskraft, ist sie überhaupt bestimmbar, wie jetzt zugestanden, schon durch die ersten Eindrücke und unbewußten Triebauslösungen in Befriedigung von Begehrungen irgendwie bestimmt und eingeschränkt sein muß. Diese Erwägung hat einen der scharfsinnigsten und konsequentesten Indeterministen, den Theologen Jul. Müller, zu der Annahme gedrängt, wenn in dem jetzigen Leben die Wahlfreiheit mit ihrem eigentlichen „durch nichts anderes bestimmten" Entscheidungsvermögen nicht vollkommen rein nachzuweisen ist, so müsse der Mensch vor diesem Leben in einem Zustand sich befunden haben, in welchem sie sich in voller Reinheit hat bethätigen können, und in diesen vorzeitlichen Urstand des Menschen sei die Urentscheidung des Willens zu verlegen, welche die Grundlage seines vorhandenen sittlichen Charakters bildet. (Vergl. Thilo a. a. O. S. 320 f.) Ich wüßte nicht, mit welchem Rechte sich meine Gegner dieser Schlußfolgerung von ihrem Zurechnungsbegriff aus entziehen könnten. Lehnen sie aber die Müllersche Konstruktion einer vorzeitlichen Urentscheidung ab, wie ich annehme — denn diese Hypothese kann natürlich erst recht nicht unser eigenes Verantwortlichkeitsbewußtsein erklären und stützen, was Thilo ausgezeichnet klar und überzeugend nachweist — so wird damit auch ihre Auffassung von der Zurechnung hinfällig. — Also auch hier müßte sich P. Schröder sein „Entweder-Oder" selbst vorhalten! Entweder bezieht sich die Zurechnung allein auf die formale Freiheit, dann ist der unentwickeltste unreifste Zustand der allerverantwortlichste, oder aber auf „die Bestimmtheit der realen Freiheit" bezw. Unfreiheit (im sittlichen Sinne), dann wird dadurch eben jene erstere Form der Zurechnung ausgeschlossen.

Hiermit darf ich meinen „Versuch, auf den Gedankengang des Schwartzkopffschen Buches einzugehen und denselben zu widerlegen," als beendigt ansehen. Das wenigstens möchte sich aus diesen Erörterungen ergeben, daß P. Schröders Meinung, „nur wer um jeden Preis Determinist sein und bleiben wolle," könne sich der Tristigkeit des Schwartzkopffschen „Erfahrungs-" und Beweismaterials entziehen, nichtig ist; daß es vielmehr recht erwägenswerte Gründe sind, welche Schwartzkopffs Darlegungen über die Willensfreiheit als widerspruchsvoll und darum unhaltbar erkennen lassen. Auch was es mit P. Schröders kränkendem Vorwurf, ich habe des Gegners Meinung „verdreht und entstellt," mir „den Gegner selbst zurecht gemacht," auf sich hat, kann nunmehr der unparteiische Leser selbst beurteilen. Aber mir selbst und gewiß auch den Lesern würde eine bloße Widerlegung der Schwartzkopffschen Gedanken in unserem so wichtigen und praktisch schwerwiegendem Probleme nicht genügen. So sehr wir überzeugt sind, daß die indeterministische Wahlfreiheit oder Willkür die Sittlichkeit nicht nur nicht stützt (keine „Grundlage der Sittlichkeit sein" kann, wie Schwartzkopff prätendiert), sondern vielmehr in ihrer Konsequenz auflöst, ebensosehr fühlen wir auch die

Schwierigkeit, wenn das ganze Geistesleben in eine Linie mit dem Naturleben unter den Gesichtspunkt der schlechthinigen Notwendigkeit gestellt werden sollte. Könnten wir der zwingenden Naturgesetzlichkeit gegenüber die persönliche, sittliche Freiheit nicht mehr in Wahrheit behaupten, so ginge auch uns Sittlichkeit und Religion verloren. Darum müssen wir mit aller Entschiedenheit gegen den pantheistischen und materialistischen äußeren Determinismus ankämpfen. Auch wir haben uns „allerdings die feste Überzeugung bewahrt, daß (nach Lotzes Wort) die Gesamtheit aller Wirklichkeit nicht die Ungereimtheit eines überall blinden und notwendigen Wirbels darstellen könne, in welchem für Freiheit nirgends Platz sei."

Wo ist nun aber der Ausweg aus dem Dilemma von Freiheit und Notwendigkeit, wenn die Wahlfreiheit des Willens unmöglich ist?

Auf diese Frage eine Antwort zu geben, soll die Aufgabe eines späteren Artikels sein.*)

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Versammlung der Zweigvereine für wissenschaftliche Pädagogik von Altenburg, Halle, Jena und Leipzig.

Sonnabend, den 29. Oktober a. c. fand in der alten Seminarstadt Weißenfels eine gemeinschaftliche Sitzung der genannten vier Zweigvereine statt. Auf Anregung des Vorsitzenden des Hallischen Vereins, des Herrn Lehrer Grosse, kam es bereits im Sept. 1886 zu einer Zusammenkunft der Zweigvereine von Leipzig, Altenburg und Halle in Schkeuditz, bei der Herr Glöckner-Leipzig einen Vortrag über „Die Angriffe auf Herbarts Psychologie und Pädagogik hielt (abgedruckt in Rein's Studien 1886, Heft 4). Im Februar 1887 wurde wiederum eine gemeinschaftliche Sitzung in Leipzig abgehalten, in der eine Arbeit des Herrn Pastor Flügel-Wansleben über „Herbart und Lotze" zur Mitteilung gelangte. Da in jener Sitzung auch die Jenenser Freunde ihre Beteiligung bei späteren Versammlungen zusagten, beschloß man die nächste Zusammenkunft in Weißenfels abzuhalten.

Die Weißenfelser Versammlung war von ca. 80 Mitgliedern und Gästen besucht. Dem Altenburger Zweigverein stand der Vorsitz zu, deshalb leitete Herr Direktor Dr. Just, der Vorsitzende des dortigen Vereins, die Versammlung, die um 4 Uhr ihren Anfang nahm und mit Abrechnung einiger Pausen bis 8 Uhr dauerte. Zunächst hielt Herr Prof. Dr. Cornelius-Halle einen interessanten Vortrag über „Apperception". Die Hauptpunkte desselben dürften folgende Sätze sein: Die Annahme des Willens als einer ursprünglichen spontanen

*) Nachbem. der Redaktion. Hiermit müssen wir die Besprechung der Schwartzkopff-schen Schrift in diesem Blatte abgeschlossen sein lassen, daß wir, entgegen dem redaktionellen Gebrauch, eine zweite Besprechung der Schrift aufgenommen haben, werden uns die Leser gewiß Dank wissen. Horn.

Thätigkeit oder eines besonderen Seelenvermögens ist ungereimt und durchaus nicht geeignet, die Vorgänge der Apperception zu erklären. Diese Annahme führt vielmehr zu Folgerungen, welchen die Thatsachen des geistigen Lebens widersprechen. Der Vortrag kehrte seine Spitze in betreff der Annahme einer ursprünglichen spontanen Kraft gegen eine von Prof. Wundt-Leipzig geäußerte Ansicht, die Otto Staude in den von Wundt herausgegebenen „Philos. Studien 1882, Bd. I." dargelegt hat. Es wurde in dieser Beziehung namentlich hingewiesen auf eine Vermengung der Erscheinungen der unwillkürlichen Aufmerksamkeit mit denen des willkürlichen Aufmerkens. Der Wille, der im willkürlichen Aufmerken sich thätig erweist, sei keineswegs eine ursprüngliche Spontaneität, sondern vielmehr das Resultat eines apperceptiven Vorganges. Die Apperception sei anfänglich nicht ein Werk des Willens, sondern umgekehrt der Wille folge einer Apperception, oder genauer gesprochen, die Entwicklung des Willens sei teilweise bedingt von apperceptiven Vorgängen. Wundt mache den Versuch, die Kant'sche und die Herbart'sche Ansicht zu vereinigen.

In der sich anschließenden Besprechung stellte Herr Prof. Dr. Vaihinger-Halle die Ansicht auf, daß der Streit zwischen den Herbartianern und Wundt zunächst auf eine verschiedene Verwendung des Terminus Apperception zurückzuführen sei. Die Herbartianer verstehen unter Apperception die Einreihung einer neuen Vorstellung in den vorhandenen Vorstellungskreis, ganz abgesehen davon, ob diese Einreihung eine unbewußte oder bewußte sei. Wundt dagegen verwende den Terminus Apperception wieder in dem ursprünglichen Leibniz'schen Sinne und verstehe darunter die Erhebung einer Vorstellung in das Selbstbewußtsein durch die spontane Thätigkeit des Willens, nebst den sich daran anschließenden Verbindungsprozessen der Vorstellungen untereinander. Diese letzteren Prozesse decken sich nun teilweise mit jenen Apperceptionen im Herbartschen Sinne, namentlich aber mit den bewußten, während Wundt die unbewußten Apperceptionen beiseite lasse. Daß nun bei den bewußten Apperceptionsprozessen nach Wundt der Wille eine größere Rolle spiele, als nach den Herbartianern, sei allerdings ein sachlicher Unterschied, der aber im Grunde nicht so tiefgehend sei, als es erscheine. Daß dagegen Wundt die unbewußten Apperceptionsvorgänge zu wenig berücksichtige, sei ein aus jener abweichenden Verwendung des Terminus Apperception fließender Mangel. Es sei deshalb in diesem Falle die Terminologie der Herbartianer vorzuziehen, welche zwischen den Apperceptionsvorgängen als solchen einerseits und dem Prozeß der Erhebung einer Vorstellung ins Selbstbewußtsein („innere Wahrnehmung") anderseits strenger unterscheiden. Es wäre jedoch ein Irrtum, zu glauben, daß nun deshalb aus der Wundt'schen Psychologie nicht viel Gutes für die Pädagogik zu entnehmen sei. Herr Lehrer Grosse-Halle wies darauf hin, daß einzelne Gegner der Herbart-Ziller'schen Didaktik von dem Wundt'schen Apperceptionsbegriff die Notwendigkeit einer Revision der Lehre von den Formalstufen — wie man soeben gehört habe allerdings wohl ohne Grund — erhofften. Herr Rektor Dr. Wohlrabe-Halle ging auf die Praxis der formalen Stufen ein.

Zum zweiten Punkt der Tagesordnung wurde von der Versammlung der Vortrag des Herrn Prof. Dr. Rein-Jena bestimmt. Derselbe sprach über die neuste Schrift v. Sallwürk's: „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte (Langensalza, Beyer)." Da der Vortrag in Rein's „Päd. Studien"

zum Abdruck gelangen soll, so beschränken wir uns hier auf einige Bemerkungen. In fesselnder Weise unterzog Redner die Schrift des Badener Oberschulrats einer eingehenden Besprechung, in welcher er die erhobenen Bedenken beleuchtete und die Angriffe zurückwies. Er zeigte, wie viele an der Idee der kulturhistorischen Stufen vorübergegangen, wie diese lange Zeit im Dunkeln gelegen, bis sie bei Kant und Goethe auftauchte und endlich von Ziller (nach Herbart) ergriffen wurde, um auf Grund derselben ein großartiges Programm, einen kühnen Plan für den erziehenden Unterricht zu entwerfen, indem er den werdenden Menschen dem Werden der Kultur nachgehen läßt. Diese Idee der kulturhistorischen Stufen, nach der die Erziehung des Individuums sich gemäß dem Entwicklungsgange des Menschengeschlechts zu gestalten hat, sei mit Eifer und Konsequenz zu verfolgen, weil sonst die beiden andern Grundgedanken der Herbart-Ziller'schen Didaktik — die Idee der Konzentration und die der sog. formalen Stufen — ihre Bedeutung verlieren. Man sei jetzt mit der Umarbeitung der Konzentrationsidee beschäftigt, wobei man alte Fehler in der Ausführung zu beseitigen strebe. Positive Arbeit, an der es noch fehle, sei aber schwerer als die Kritik. Ziller ging nur der ethisch-socialen Seite nach, sein Ausgangspunkt war die historische Entwicklung. Mancherlei Zweifel haben sich seitdem geltend gemacht. Sallwürks Schrift habe ja in gewisser Beziehung Verdienste, aber was sie positiv gebe, sei dürftig.

In der sehr lebhaften Besprechung bemerkte zunächst Herr Prof. Vaihinger, daß ihm die Idee der kulturhistorischen Stufen, wohl die bedeutendste pädagogische Entdeckung des Jahrhunderts, für die Herbart-Zillersche Pädagogik gewonnen habe, an der er sonst manches nicht billigen könne. Aber es sei ein sehr großes Verdienst Zillers und charakterisiere ihn als einen genialen Pädagogen, daß er die Bedeutung dieser Idee erkannt und den Versuch gemacht habe, sie in die Praxis umzusetzen. Redner machte historische Mitteilungen über die Entstehung jenes Princips, das schon bei Pestalozzi eine Rolle spielte, bei Clemens von Alexandrien und Lessing auftrat und jetzt eine der wichtigsten Ideen der deutschen Philosophie sei. Wenn die Idee bei Herbart später etwas zurücktrete und im „Umriß" (1841) ganz fehle, so könne Sallwürk doch nicht sagen, daß sie bei ihm überhaupt fehle. Herbart habe das Princip deutlich erkannt. Zillers Verdienst sei um so größer, als er trotzdem die Idee energisch hervorgehoben habe. Prof. Vaihinger gab sodann 5 verschiedene Wege an, auf denen man systematisch zur Idee der kulturhistorischen Stufen gelangen könne. Diese Darlegungen erregten besonderes Interesse in der Versammlung. Herr Prof. Dr. Menge-Halle erklärte, daß er, früher mit dem Gedanken der kulturhistorischen Stufen noch etwas auf Kriegsfuß stehend, jetzt seine Bedenken fast beseitigt sehe durch Reins Vortrag. Herr Prof. Rein bezeichnete die Konzentrationsidee als eine abgeleitete, der Gedanke der kulturhistorischen Stufen erscheine ihm viel wertvoller. Herr Ufer-Altenburg meinte, daß Rein zu viel Wert auf die Einzelforschung lege. Herr Prof. Vaihinger warnte davor, die Idee der kulturhistorischen Stufen abhängig zu machen von der Konzentrationsidee; ein Zukunfts-Ziller werde dieselbe einmal vereinigen können. Herr Direktor Dr. Frick-Halle erklärte, daß die kulturhistorischen Stufen allerdings von hoher Bedeutung seien, daß man sie aber nicht zu einseitig ins Auge fassen dürfe. Als Zukunftsfrage gelte ihm: „Wie kann ich diese Idee mit dem Recht der einzelnen Lehrfächer in Einklang bringen?" Am Schluß der Besprechung rühmten die Herren

Direktor Dr. Just und Rektor Dr. Wohlrabe den Wert unserer Märchen für die Unterstufe, die aber nicht an Stelle der bibl. Geschichten zu setzen seien.

Im geschäftlichen Teil der Sitzung wurden die von Herrn Prof. Rein entworfenen Bestimmungen für die Zusammenkunft der vier Zweigvereine beraten und angenommen. Der noch auf der Tagesordnung stehende 3. Vortrag über „das Rechnen auf der Robinsonstufe“ mußte in Hinsicht auf die Zeit abgesetzt werden. Die nächste Zusammenkunft soll im Herbst 1888 in Altenburg stattfinden. Zahlreiche Lehrer und Rektoren an der Stadtschule, der Taubstummenanstalt und dem Seminar, Geistliche u. a. wohnten der Versammlung in Weißenfels bei. —e.

Lehrerkonferenz zu Elberfeld am 1. Febr. 1888.

Die Herbartische Pädagogik gewinnt unter den Lehrern Elberfelds immer mehr Anhänger und Freunde. Zur Zeit existieren hier vier Herbart-Vereine, von welchen zwei sich das Studium der Psychologie zur Aufgabe gemacht haben, während die Mitglieder des dritten und vierten Vereins sich mit Zillers allgemeiner Pädagogik resp. dessen Ethik beschäftigen. Schon seit längerer Zeit war es ein ausgesprochener Wunsch, die Mitglieder dieser Vereine zu gemeinschaftlichen Sitzungen zu vereinigen. Die erste dieser Versammlungen, deren jährlich vier in Aussicht genommen sind, fand am Mittwoch, den 1. Febr. d. J. in dem Gasthofe „Zum Fürsten Adolf von Schaumburg-Lippe“ statt. Nachdem der Vorsitzende Herr Lomberg die Anwesenden begrüßt und darauf hingewiesen hatte, daß der Zweck dieser Versammlung, die gegenseitige Förderung und Anregung durch Besprechung der Hauptpunkte der Zillerschen Reformgedanken, wohl eine zahlreiche Beteiligung verdiene, erhielt Herr Kienemann das Wort zu seinem Vortrage über Ziel und Analyse. Einleitend besprach Referent in raschem Überblick die 5 Stufen, die der Unterricht bei Bearbeitung einer jeden methodischen Einheit zu durchlaufen hat, um dann auf die pädagogische Bedeutung des Zieles und auf die Anforderungen, die an ein solches zu stellen sind, näher einzugehen. Die Erziehungsschule will eine Stätte der Willensbildung sein, der Zögling soll ein sittlich-religiöser Charakter werden. Dieses Ziel ist nicht so zu denken, daß es sich als Resultat am Ende der Unterrichtszeit von selbst ergiebt, vielmehr muß jede einzelne Unterrichtsstunde ein Stück Willensbildung umfassen. Ein Wille kann aber nur gedacht werden als ein Streben nach einem Ziele, welches ihm deutlich vorschwebt und das er durch Anwendung aller Hilfen, über die er gebietet, zu erreichen sucht.

Soll der Unterricht einen dem Willen ähnlichen Geisteszustand im Zögling herbeiführen, so ist demnach an den Anfang der Besprechung eines Unterrichtsstoffes ein Ziel zu stellen, das durch gemeinsames Arbeiten und eigene Thätigkeit der Schüler erreicht werden soll. Ohne ein bestimmtes Ziel klar vor Augen zu haben, das die Vorstellungen in eine bestimmte Richtung leitet und alle nicht zu demselben in Beziehung stehenden Gedanken zurückdrängt, ist ein erfolgreiches Arbeiten gar nicht denkbar. Darum muß der Schüler von vornherein wissen, um was es sich handelt, damit er seine ganze Kraft in den Dienst des Lernens stellen kann. Hat er die durch das Ziel gestellte Aufgabe gelöst, so entsteht in ihm das Gefühl der Befriedigung, und das um so mehr, je mehr er selbst zur Lö-

fung beigetragen hat. Dadurch wächst der Antrieb zu neuer Arbeit und das Gefühl der Kraft und des Selbstvertrauens, wodurch sich der Wille und der Charakter auszeichnen. Soll das Ziel die geistige Thätigkeit des Zöglings heben, so sind bestimmte Anforderungen an dasselbe zu stellen. Es muß den Schüler sofort mitten in die Klasse von Vorstellungen hinein versetzen, mit welcher er beschäftigt werden soll. Abstrakte oder bloß formale Zielangaben sind zu verwerfen. So darf es also bei Behandlung des Lesestückes „Kannitverstan" nicht heißen: Wir wollen sehen, wie jemand durch Irrtum zur Wahrheit und zu ihrer Erkenntnis gelangt, sondern was ein deutscher Handwerksbursche in Amsterdam gesehen und erfahren hat, und im Gesangunterrichte darf man nicht als Ziel aufstellen: Wir wollen ein neues Lied lernen, sondern es ist von dem Inhalte des betr. Liedes auszugehen.

Sodann entwickelte der Herr Referent, ausgehend von der psychologischen Thatsache, daß neue Vorstellungen nur dann sicher und klar aufgefaßt werden, wenn ihnen verwandte Elemente bereits in der Seele vorhanden sind, die Aufgabe der Analyse, die Vorstellungen aus dem Erfahrungs- und Umgangskreise des Zöglings, welche zur Auffassung des neu vorzuführenden Stoffes das Apperceptionsmaterial darbieten, über die Schwelle des Bewußtseins zu heben, zu ordnen und geläufig zu machen. Dadurch wird das Neue, mag es ihm zeitlich oder räumlich fern stehen, dem Schüler psychologisch nahe gebracht. Die analytische Besprechung muß die Form der Unterhaltung tragen, damit der Schüler seine Gedanken frei äußern kann und in ihren Bewegungen nicht gestört wird. Besonders sind seine Haus- und Gassenerlebnisse zu berücksichtigen, die sein Gemüt fast vollständig ausfüllen, und auch das Nebensächliche, was der Schüler bringt, weil er ihm einen subjektiven Wert beilegt, ist nicht zurückzuweisen, sondern als von untergeordneter Bedeutung zu behandeln. Zum Schlusse folgte noch eine Übersicht über die Formen, welche die Analyse in den verschiedenen Unterrichtsfächern annehmen kann.

Die Debatte schloß sich an folgende Punkte an: 1. Die pädagogische Bedeutung des Zieles. 2. Die Merkmale des schulgemäßen Zieles. 3. Notwendigkeit der Analyse. 4. Stoff der Analyse. 5. Gang der Analyse. 6. Umfang der Analyse. 7. Lehrform der Analyse. 8. Stellung des Zieles und der Analyse. 9. Die Analyse und die gefüllten Klassen,

von welchen aber die letzten drei der vorgeschrittenen Zeit wegen nicht mehr zur Besprechung gelangten. An verschiedenen Beispielen wurden die Anforderungen an ein schulgemäßes Ziel erläutert und dabei Zielangaben in den Präparationen von Staude, Eberhardt 2c. einer Kritik unterzogen. Es wurde ferner hervorgehoben, daß der Übergang von dem Ziele zur Analyse nicht sprungweise geschehen dürfe, sondern diese immer von einem in der Zielangabe enthaltenen, bedeutsamen Begriffe auszugehen habe. Um das Interesse für die nachfolgende Darbietung zu steigern, müsse die Analyse so viel wie möglich auf Fragepunkte hinarbeiten. Sie dürfe nicht verwechselt werden mit sog. Vorbereitungen und Einleitungen, welche z. B. bei Behandlung eines poetischen Lesestückes den Inhalt desselben in leicht faßlicher Prosadarstellung übermitteln oder die zu grunde liegende geschichtliche Thatsache mitteilen. Der Behauptung, daß Herr Rektor Dörpfeld eine Analyse im Sinne Zillers nicht kenne, wurde entgegen gehalten, daß derselbe wegen der anschaulich-ausführlichen Darstellung auf der 2. Stufe eine solche entbehren und sich mit einer kurzen Einleitung begnügen könne. Doch wurde darauf

nicht näher eingegangen, da die Konferenz sich in der nächsten Sitzung eingehender mit der Stufe der Synthese beschäftigen wird, wobei denn auch die Differenz zwischen Ziller und Dörpfeld zur Sprache kommen soll.

Die Versammlung dauerte von abends 5—8 Uhr und war von 50 Personen besucht.

Elberfeld. Dams.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Eine Gemein- oder Weltsprache (Pasilingua). Vortrag, gehalten von P. Steiner. 2. verbesserte u. vermehrte Aufl. Berlin u. Neuwied. Heusers Verlag. 1885. 30 Pf.

Elementargrammatik nebst Übungsstücken zur Gemein- oder Weltsprache, von P. Steiner. Daselbst. 1885. 1,50 M.

Eine Universalsprache zu erfinden u. die üblen, trennenden Sprachverschiedenheiten zu beseitigen, dieses Projekt hat seit langer Zeit viele, zum Teil recht bedeutende Persönlichkeiten sehr lebhaft beschäftigt. Wir erinnern in dieser Beziehung an Leibniz, an Katharina II. von Rußland, an Condorcet, Schmidt in Wien u. an Pfarrer Schleyer in Litzelstetten bei Konstanz, dessen Weltsprache sich „Volapük" benamset. P. Steiner schließt sich diesen genannten Persönlichkeiten an; er verfolgt den Zweck, eine für die Gebildeten aller Nationen berechnete Sprache zu Stande zu bringen, die unter Beibehaltung des Wortschatzes der einzelnen Sprachen auf dem Boden einer neutralen Grammatik sich aufbauen soll, so daß man mit den Wurzelwörtern der eigenen Sprache an alle Nationen schreibt, aber in Wortformen, für welche die gemeinsame, neutrale Grammatik maßgebend ist, so daß Jeder, wenn er im Besitze des betreffenden Wörterbuches ist, sich — wie man meint — mit allen Völkern zurecht finden könne. Also: Heranziehung der verschiedenen Sprachwurzeln u. der mannigfaltigsten Wortstämme aus dem internationalen Besitz, um sich mittelst ihrer auf dem Boden der neutralen Grammatik zu verständigen. Die neutrale Grammatik soll zeigen, wie die Stämme der fremden Wörter gefunden werden, und welche Endungen ihnen angefügt werden müssen, wenn die einheitlichen Wortformen gefunden werden sollen.

Es würde zu weit führen, wollten wir im einzelnen darlegen, wie P. Steiner, Pfr. Schleyer u. andere Friedensapostel eine für den internationalen Verkehr berechnete Universalsprache zu stande bringen wollen. Wer sich dafür interessiert, mag sich die Bücher anschaffen u. sie studieren, wäre es auch nur der Kuriosität halber. Für die Erlernung seiner Weltsprache fordert Steiner von einem Nichtlateiner nicht mehr als 12, sage 12 Stunden: 4 Stunden für die Einübung der Zeitwörter, 1 Stunde für die Deklination, 2 Stunden für die Zahlwörter, 2 Stunden für die Adjektiva und Fürwörter, 3 Stunden Zeit für die Erlernung der Bindewörter und Präpositionen. „Sind wir aber," so fährt Steiner fort, „im Besitz d. Kenntnis der Grammatik, so können wir uns für den weiteren Wortbedarf einer jeden europäischen oder außereuropäischen uns bekannten Sprache oder eines Lexikons für eine unbekannte Sprache bedienen, denn wir wissen durch die Grammatik, wie wir die Worte zu behandeln haben um sie in der Gemeinsprache zu verwenden. Mit dem entsprechenden Wörterbuche in der Hand sollen wir in jeder Sprache schreiben, u. was in irgend ei-

ner Sprache mit Beobachtung der Grammatik geschrieben, lesen können."

Wir können in diesen vielbesprochenen u. vielgepriesenen Versuchen, eine Universalsprache herzustellen, nichts weiter sehen, als eine zwar herzlich gut gemeinte, aber vergebliche, aussichtslose, unklare Bemühung um die Erreichung eines phantastischen Zieles. Die Wahrheit liegt anderswo u. tiefer. Das Babel der Urzeit weist auf ein Pfingsten der Erfüllungszeit. Erst mit der Einheit des Geistes ist die Einheit der Sprachen wiedergegeben. Wir harren dieser herrlichen Zeit der Zukunft, wo die Sprachen nicht mehr die großen Scheidewände der Völker, sondern ihre großen Bindemittel sein werden. Aber Menschen werden solches nicht machen, sondern eine höhere Macht. Doch, als eine Art Weissagung u. als ein Unterpfand zukünftiger Einheit im Zeitalter der Vollendung, sind auch die schwachen menschlichen Versuche, die Sprachverwirrung zu überwinden, immerhin beachtenswert und interessant.

Zum Lesebuch. 300 Lesestücke, poetische u. prosaische, mit Auslegungen für den Schulgebrauch von Karl Theodor Kriebitzsch, Direktor der höheren Töchterschule in Halberstadt. 4 Hefte. Gotha, Verlag von E. F. Thienemanns Hofbuchhandlung. 1877, 1879. 1883. 1884. — 1,80 M., 3,20 M., 2 M., 2 M.

Es ist dem Referenten eine herzliche Freude, diese fleißige, umfangreiche Arbeit anzeigen u. empfehlen zu können. Der belesene Verf. langt aus seinem reichen Schatze Altes u. Neues hervor u. führt den Leser dadurch ein in das Verständnis u. in den Geist der in dem 4bändigen Lesebuche für Lehrerbildungsanstalten von Kehr u. Kriebitzsch dargebotenen Litteraturschätze. Es sind 300 poetische u. prosaische Lesestücke besprochen. Was die poetischen Stoffe betrifft, so sind bekanntlich bei der Auslegung derselben immer ganz besondere Schwierigkeiten zu überwinden, wie Referent dies im Jahre 1879 in dem auch von dem Verf. der vorliegenden Erläuterungen in der Vorrede zum 2. Hefte erwähnten Aufsatze: „Es muß poetisch gerichtet sein" näher nachzuweisen versucht hat.

Der unpoetische Mensch — darauf etwa liefen die Darlegungen in dem bezeichneten Aufsatz hinaus — vernimmt nichts von der Schönheit u. Herrlichkeit der Poesie, denn es muß poetisch gerichtet sein. Auch bei der schulmäßigen Behandlung poetischer Lesestoffe sollte man der Warnung u. der Mahnung, die in diesen Worten liegt, stets recht eingedenk bleiben. Auch bei ihrer unterrichtlichen Verarbeitung u. Verwendung sollte Poesie doch immer Poesie bleiben. Nun sehe man aber einmal die zahlreichen Schul-Kommentare zu „ausgewählten poetischen deutschen Sprachstücken" an. Wie wird da oft an den Dichtungen gerupft und gezupft! Aller Duft u. alle Poesie gehen darüber verloren. Bald sind es die kunstreich in einander geschachtelten Fächer einer Disposition, mit denen man dem poetischen Inhalte zu Leibe geht; bald sind es grammatische Sätze u. Regeln, durch die man das Verständnis glaubt vermitteln zu müssen. Man vergißt so gar oft, daß das Verständnis des Einzelnen bei Poesien in ganz besonderem Maße davon abhängt, daß der Leser — in annähernder Weise wenigstens — die Totalität derselben in sich aufgenommen habe und daß damit wenigstens eine Ahnung von der Schönheit und Herrlichkei derselben ihm aufgegangen sei. Weiter, als bis zu einem relativen Verständnis wird es die Schule bei derartigen Stoffen überhaupt nicht bringen. Man darf den reiferen Jahren auch noch etwas vertrauen. — Kurze, knappe Andeutungen, vor allem das Anklingenlassen verwandter, bereits durch die Erfahrung näher gebrachter Gedanken und Gefühle wirken meist mehr, als

breite Erklärungen der Gedichte. Eine Grundbedingung für die fruchtbare Behandlung von Gedichten ist diese, daß der Lehrer poetisch gerichtet und daß ihm selber die Schönheit der Poesie aufgegangen sei. Ist dies letztere der Fall, so hat es um die rechte Wahrung des Schmelzes und Duftes, der den Poesien eignet, keine Not. Liebevolles Versenken in die Dichtungen, gründliches Meditieren von seiten des Lehrers: das ist rechte Förderung, die auch den Schülern zu gute kommt. Aber solch Meditieren soll sich fern halten von unfruchtbaren Schulkünsten, namentlich von der Mißhandlung der Gedichte durch das wohl zugerichtete Seciermesser.

Es ist uns, wie gesagt, eine Freude, hiermit bezeugen zu können, daß der Verf. in seinem Kommentar in diesem Sinne die poetischen — und prosaischen — Schätze unserer deutschen Litteratur dem Verständnis nicht bloß, sondern auch dem Gemüt des sinnigen Lesers nahe zu bringen gesucht hat. Namentlich hat er es verstanden, durch kurze und knappe Andeutungen und durch das Anklingenlassen verwandter, bereits durch die Erfahrungen oder durch anderweitige Lektüre dem Schüler näher gebrachter Gedanken und Gefühle das Verständnis der poetischen Musterstücke zu vermitteln. Er vermeidet auf diese Weise glücklich die Klippe, an der beispielsweise Lüben und Nacke in ihrer sonst sehr trefflichen „Einführung in die deutsche Litteratur" mehrfach gescheitert sind, nämlich die Klippe allzubreiter, schulmäßiger Erklärungen und allzu äußerlichen Disponierens und Schematisierens, wobei dennoch mancherlei Irrtümer und Mißverständnisse im einzelnen nicht ausgeschlossen bleiben. Das Verständnis des Einzelnen hängt doch, wie gesagt, im wesentlichen immer von der Erfassung des Ganzen ab. — Dürfen wir für eine neue Auflage des vorliegenden 4bändigen Kommentars noch einen Wunsch aussprechen, so wäre es der, auf leitende Grund- und Hauptgedanken noch mehr Gewicht zu legen, als es geschehen ist. Die Erläuterungen tragen vielfach noch zu sehr den Charakter des Mosaikartigen u. verleiten dadurch jüngere Lehrer leicht dazu, sich und die Schüler abzumühen u. zu zerarbeiten in der Menge ihrer Wege. — Daß bei einem so umfangreichen Werke, wie das vorliegende ist, mancherlei sich findet, bei dem man ein Fragezeichen setzen möchte, ist nicht zu verwundern. Die bessernde Hand wird ja den gewiß nötig werdenden neuen Auflagen nicht fehlen. Wir berühren nur Einzelnes. — Hebel sagt in seiner „Sonntagsfrühe" in der letzten Strophe: „Und Chüngeli, leg di weidli a ꝛc." Offenbar ist „Chüngeli" die Diminutivform von „Kunigunde." Heft 1, S. 124 in den Erläuterungen aber lesen wir: „Geh, Junge, pflücke mir eine Aurikel! Das Wort „Junge" macht sich hier sehr seltsam, wie man denn überhaupt hinsichtlich der Übertragung der Hebelschen Alemannischen Gedichte ins Hochdeutsche auch in andern Büchern mancherlei Wunderlichkeiten und Unrichtigkeiten begegnet. Selbst beim Lesen der Reinick'schen Übersetzung wird man häufig an das bekannte Wort erinnert: „Wer den Dichter will verstehen, muß in Dichters Lande gehen"! — „D's Herrehuus und d's Kirchendach:" hier bezeichnet „Herrehuus" offenbar nicht das herrschaftliche Schloß, sondern „das Pfarrhaus;" der Pfarrer ist eben der „Herr" auch heute noch überall da, wo Alemannisch gesprochen wird. Wir geben noch ein hierherpassendes, charakteristisches Beispiel aus Lüben und Nacke: „Einführung ꝛc." (Band 3), welches zeigt, daß die Übertragung mundartlicher Dichtungen ins Hochdeutsche genaue Kenntnis des Dialektes heischt. In dem schönen Gedicht: „Das Spinnlein" heißt es: „Bas G'vatter, meinsch, chasch's au ne so?" „Bas" ist offenbar die Grundstufe von „besser;" der Sinn ist also:

„Lieber Gevatter!“ Was macht das Buch von Lüben und Starke daraus? Wir lesen da Folgendes: „Der Dichter steht mit seiner Frau Muhme (mit der Base) vor dem Hause und betrachtet die Arbeit einer Spinne. Er vergleicht die zarten Fäden mit dem Gespinst seiner Muhme u. s. w. — Wie heilsam und nötig — diese Nutzanwendung ergiebt sich uns bei derlei Wahrnehmungen — ist es doch für den Lehrer, mit dem Mundartlichen und wenn irgend möglich auch mit dem Mittelhochdeutschen sich gründlich zu beschäftigen! Insonderheit einem Seminarlehrer stehen dergleichen Studien wohl an. Der 4. Teil des vorliegenden Kommentars wird auch in dieser Beziehung dem strebsamen Lehrer gute Dienste leisten. — Der Verf. bespricht auch einige deutsche Musterstücke, die sich zwar in der ersten Auflage des Lesebuchs fanden, in den spätern Auflagen aber ausgemerzt worden sind. Fast klingt es manchmal so, als könnte sich der Mitherausgeber des Seminar-Lesebuchs eines gewissen Bedauerns nicht erwehren, daß einzelne dieser ursprünglich gewählten Stücke, z. B: „Der alte Turmhahn von Möricke“ „nicht mehr vorhanden“ sind. Wir teilen solches Bedauern, möchten aber fragen, aus wel- Gründen denn so schöne, unverfängliche Stücke aus einem Lesebuch für Lehrerbildungsanstalten verbannt worden sind.

Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher von Karl Plötz, ehem. Professer am franz. Gymnasium in Berlin. 5. Aufl. Berlin 1885. Verlag von F. A. Herbig.

Bei der großen Menge der von K. Plötz herausgegebenen französischen Lehr- und Lernbücher ist es gewiß angenehm, einen Wegweiser zu besitzen, der uns innerhalb dieses eigenartigen, weiten Litteraturbezirkes zurechtweist. Die sachlichen Auseinandersetzungen des Buches werden gewiß den Zweck erfüllen, zur Empfehlung der in Rede stehenden Lehrbücher das Ihrige beizutragen.

Wie lernt man eine Sprache am leichtesten und besten? Nebst einem Anhange: Karl Witte, eine Erziehungsgeschichte, von L. Graf von Pfeil. Zweite Auflage. Breslau, 1884. Verlag von Joseph Max u. Komp. Preis 60 Pf. —

Dieses Schriftchen trägt das Motto an der Stirn: „Ich tadle es nicht, daß man die alten Sprachen lernt, wohl aber, daß man sie nicht lernt.“ Man mag schon hieraus ersehen, daß wir es hier mit einem originellen Geistesprodukt eines originalen Verfassers zu thun haben. Es ist derselbe Autor, von welchem die bei Eugen Strien in Leipzig erschienene Schrift herrührt: „Eins! Beiträge zur Erziehung im Hause.“ 3. Aufl. — Es laufen die Vorschläge des Verf. im wesentlichen darauf hinaus, daß statt des jetzt üblichen Nebeneinanderlehrens der verschiedenen Wissensgegenstände ein Nacheinanderauftreten derselben ermöglicht u. durchgeführt werden müsse. Er kommt zu folgenden Thesen: „1. Fertigkeit in der Muttersprache muß einer fremden Sprache vorangehen. 2. Fertigkeit in einer fremden Sprache muß erreicht sein, ehe eine zweite beginnt. 3. Die Grammatik muß der Erlernung einer Sprache nicht vorangehen, sondern ihr folgen. 4. Es muß die Schul- und Arbeitszeit der Jugend soweit eingeschränkt werden, daß die Gesundheit nicht Schaden leidet. 5. Es müssen die Schulen so angeordnet werden, daß nicht nur deren Ziele vollständiger erreicht werden, als es jetzt geschieht, sondern daß auch der Schüler auf jeder Stufe, wo er die Schule verläßt, einen abgeschlossenen Kreis gründlicher Kenntnisse mitnimmt.“

Man sieht, es handelt sich hier nicht um etwas ganz Neues; im Gegenteil, diese Grundsätze sind bereits oft Gegenstand langer u. ernstlicher Verhandlungen gewesen. Es fragt sich nur, wie

die Schwierigkeiten, die sich bei der wirklichen Ausführung dieser Ideen häufen, zu bewältigen seien. Stände der Verf. im praktischen Schuldienste, so würde er — um im Bilde zu reden — jedenfalls die „Hörner, Zähne u. Stacheln“ etwas einziehen u. Sätze, wie diesen: „Unser höheres Schulwesen ist schwer krank!“ nicht ohne irgend eine Einschränkung aussprechen. Übrigens bemerken wir, daß unter dem Titel: „Unser höheres Schulwesen ist schwer krank“ eine besondere Schrift von unserm Verf. erschienen ist. Wer sich für originale Schreibweise interessirt u. sich nicht gleich beirren und verwirren läßt, wenn die mannigfachen Wahrheitskörner u. die vielfach zutreffenden tadelnden Worte des Buches oftmals in ziemlich gewagte Behauptungen eingehüllt werden, der kann nichts Besseres thun, als sich dieses Schriftchen anzuschaffen und zu lesen.

Schmiedeberg. Zeglin.

Pädagogisches.

Die Kinder-Bewahr-Anstalt in ihrem Zweck und in den Mitteln zur Erreichung dieses Zweckes. Dargestellt von F. X. Gutbrod, Stadtpfarrer in Burgau. Mit den Beigaben: a. Die erste Hülfe bei Verletzungen der Kinder, von Geheimrat Prof. Dr. von Nußbaum in München; b. Verzeichnis der sämmtlichen Kinder-Bewahranstalten in Bayern, Zeit ihrer Gründung, Namen der Gründer und die Zahl der aufgenommenen Kinder. — Der Reinertrag gehört einem wohlthätigen Zwecke. Augsburg, Verlag des Litt. Instituts von Huttler. 2 M

Was in diesem Buche zu finden ist, darüber giebt der lange Titel genügend Auskunft. Wir bemerken nur noch, daß die praktischen Winke und Auseinandersetzungen in Bezug auf die Spiele der Kinder besonders brauchbar und wertvoll sind. Auch eine ganze Anzahl von Verslein und Gebeten wird mitgeteilt, die natürlich dem konfessionellen Standpunkt des katholischen Verfassers entsprechen. — Die Kinder-Bewahr-Anstalten, die seit dem Jahre 1779, in welchem Oberlin im Elsaß die erste derselben gründete, mehr und mehr in ganz Deutschland Aufnahme gefunden haben, sind ja freilich ein Zeichen dafür, daß das Heiligtum der christlichen Familie vielfach in Verfall geraten ist und daß es eines Ersatzes durch Vereinsinstitute aller Art bedarf, aber wir müssen eben mit den faktischen Verhältnissen rechnen. Die socialen Zustände in der Christenheit sind jedenfalls derart, daß ohne die Hülfe der Kinder-Bewahr-Anstalten an vielen Orten nicht mehr auszukommen ist. Zu wünschen wäre freilich, daß die Einrichtung und Verwaltung dieser Anstalten immer mehr eine Gemeindeangelegenheit würde und daß die Fürsorge für sie nicht bloß bestimmt begrenzten Vereinen überlassen bleibe.

Der Götterhimmel der Germanen. Von **Ferd. Schmidt.** Wittenberg, R. Herrose. 132 Seiten, Preis 1,60 M.

Die Jugendschriften von F. Schmidt haben sich schon längst zu jeder guten Schülerbibliothek Zutritt verschafft, so daß sie einer Empfehlung kaum bedürfen. Das vorliegende Werkchen fesselt eben so sehr durch seinen Inhalt (der nordische Mythus und seine Deutung) als auch durch die dem Stoffe angemessene, poetisch durchhauchte Sprache. Wir geben ihm den Vorzug vor andern, den gleichen Gegenstand behandelnden Jugendschriften, z. B. der von Thekla Naveau. Ganz ohne Frage wird es zu denjenigen Büchern zu rechnen sein, zu welchen die Jugend immer wieder greift und mit welchen auch der Erwachsene sich gerne beschäftigt. Bekanntlich ist dies ein Hauptkennzeichen einer guten Jugendschrift. Die Leiter von Schüler- und Volksbibliotheken seien auf das Werkchen besonders aufmerksam gemacht.

B-W. —r.

Evangelisches Schulblatt.

Mai 1888.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Vom Denken.

Eine sprachwissenschaftliche Ergänzung zu Dörpfelds Schrift: Denken und Gedächtnis.*)

Von Dr. W. Jütting.

In Nr. 1 des diesjährigen Jahrgangs unserer Blätter habe ich an einer größeren Reihe auf das Seelenleben bezüglicher Ausdrücke nachgewiesen, daß sie samt und sonders bildlicher Natur sind, daß unsere phantasievollen, intellektuell hochbegabten Vorfahren von der Seele wie von dem Leibe und ihren Eigenschaften, Kräften, Zuständen und Thätigkeiten eine Fülle von Vorstellungen gewonnen, diese verglichen und neue, abstraktere Vorstellungen daraus geschaffen und sie mit besonderen Namen belegt haben, welche in ihrer Bildlichkeit zeigen, wie die Sprachschöpfer zur anschaulichen Darstellung ihrer Gedanken, sinnliche Gegenstände, Zustände oder Thätigkeiten benutzt haben.

Ohne mich für diesmal weiter auf die Natur dieser merkwürdigen Sprachbilder einzulassen, möchte ich mich heute an einem in Nr. 1 zurückgestellten hochwichtigen Begriff versuchen, den meines Wissens noch kein Sprachforscher auf seine Bildlichkeit untersucht hat, an dem **Denken.**

Wie die Psychologie so macht auch die Sprachwissenschaft darin die größten und sichersten Fortschritte, daß sie die uns als fertige entgegentretenden Begriffe fixiert, analysiert, elementarisiert, daß sie die einfachsten Elemente aufsucht, diese ihrer Natur nach genau betrachtet**) und dann den gesetzmäßigen Aufbau der Begriffe, Urteile und Schlüsse aus den Elementen mit Bewußtsein verfolgt und darstellt, während die volkstümliche Psychologie und Sprachbildung diesen Vorgang mehr oder weniger unbewußt, gleichsam instinktiv vollzieht.

Unter Denken im engeren psychologisch-logischen Sinne verstehen wir nach Dörpfeld (S. 6) „alle diejenigen intellektuellen Thätigkeiten, welche aus dem

*) F. W. Dörpfeld, Beiträge zur pädagogischen Psychologie. Erstes Heft: Denken und Gedächtnis. 2. Aufl. Gütersloh, 1884. Bertelsmann. 182 S. 3 M.

**) „Für unsere Erkenntnis ist das letzte, was in Wesen und Entstehung der Dinge das Erste ist." Aristoteles.

Grundkapital der Seele — den sinnlichen und Innen-Perceptionen — neues Kapital und zwar höhere (abstrakte) Vorstellungsgebilde erzeugen." Das ist zwar zum Teil auch bildlich ausgedrückt — Kapital, Grundkapital! — allein unmittelbar darauf zeigt der Verfasser die Elemente des Denkens in folgenden wohlbekannten Thätigkeiten: vergleichen, unterscheiden, Begriffe bilden, urteilen, schließen u. s. w., indem er dieselben näher analysiert, wobei die offenbar sinnliche Sprachform und Grundbedeutung wesentliche Hilfe leistet. Wie vorstellen, verstehen, einsehen, begreifen, unterscheiden u. a., so sind auch diese Elemente des Denkens zunächst in ihrer sinnlichen konkreten Grundbedeutung zu verstehen und zu deuten, so daß man ihre übersinnliche, abstrakte Beziehung fassen kann. Wer vergleicht, der untersucht, ob zwei oder mehr Dinge, Thätigkeiten, Eigenschaften sich gleichen, ob sie gleich oder ungleich sind, und worin sie beides sind. Wer genau unterscheidet, der untersucht, worin zwei oder mehr Dinge ꝛc. sich nicht gleichen, so daß sie nach gewissen Beziehungen von einander geschieden, getrennt gehalten werden müssen, und das gerade dann um so mehr, je ähnlicher sie auf den ersten Blick zu sein scheinen; das genaue Unterscheiden ist demnach nur eine besondere Seite oder eine Folge des Vergleichens. In wiefern begreifen und Begriffe bilden von Haus aus sinnlich-konkreter Art sind, habe ich in dem genannten Artikel nachgewiesen. Urteilen ist sprachlich identisch mit erteilen, d. i. „austeilen"; doch ist es zunächst aus dem Subst. Urteil hervorgegangen, welches der Rechtssprache entnommen ist „und den entscheidenden Ausspruch des Richters über eine streitige Sache" bedeutet: der Richter teilt, wie eine gerechte und wohlwollende Hausmutter den Kindern, jedem am Streitfalle beteiligten sein Recht aus. Die Vorsilbe ur ist nämlich in mehreren Wörtern gleichbedeutend mit er, z. B. in Urlaub = Erlaubnis, ist aber altertümlicher als diese und unter Wandlung des s in r aus älterem üs (üz) = aus hervorgegangen; ur war im Ahd. noch Präpos. wie üz „aus": ur deru toufi aus der Taufe (heben) heißt es z. B. ums Jahr 900. Ging nun dieser juristische Begriff von „Urteil" nach und nach auf „jede Meinung von der Beschaffenheit eines Dinges" über, so daß wir im täglichen Leben sprechen: „Ich habe kein Urteil = keine Meinung, bestimmte Ansicht über die Sache", so wandte die Philosophie das Wort überhaupt auf das „Verhältnis zweier Begriffe" an, indem sie die sprachliche Verbindung eines Prädikats mit einem Subjekte, den die Grammatik der Form nach Satz nennt, dem Inhalte oder dem Gedanken nach als „Urteil" bezeichnete.*) Diejenige Auffassungsweise, als ob das „Urteil" die ursprünglichen Teile oder Elemente

*) Die wesentlichste Übereinstimmung des logischen Urteils mit dem juristischen besteht in der Entscheidung und in der Entschiedenheit oder Bestimmtheit, womit sie gefällt werden.

eines Begriffes (Subjekt und Präd.) andeuten sollte, ist abzuweisen.*) Ebenso steht es mit dem ganz modernen Gebrauche von dem alten, sinnlich wohl bekannten Schließen in logischer Hinsicht. Schließen heißt ganz allgemein: „was offen ist zumachen" (z. B. mittels Schloß und Schlüssel, die beide von dieser Thätigkeit ihren Namen haben); so auch uneigentlich: einen Bund, Vertrag schließen, wobei zwei oder mehrere sich nähern, sich freundschaftlich oder geschäftlich als Zeichen der inneren Annäherung die Hand reichen. Logisch werden diejenigen Urteile, die in Satzform aufgestellt werden, innerlich wie äußerlich zu einander in Beziehung, Berührung gesetzt; die Namen Schluß und schließen rühren aber offenbar von dem äußeren Verhältnisse der Urteile, deren einzelne Begriffe (oder deren Träger, die Worte) mit einander verbunden, an einander geschlossen werden, wie die Glieder einer Kette. Beisp. (s. Dörpfeld S. 11.)

Obersatz: Der preußische Staat gehört zum Deutschen Reiche.

Untersatz: Die Rheinprovinz gehört zum preußischen Staate.

Schluß: Folglich gehört die Rheinprovinz ebenfalls zum Deutschen Reiche.

Wie D. nachweist, sind die Schlüsse schon äußerlich dadurch schwieriger als die Urteile, daß sie es mit drei Begriffen zu thun haben, während die Urteile nur mit zweien (Subj. und Präd.).

In dem obigen Beisp. sind es die Begriffe: Rheinprovinz, Preußen, und Deutsches Reich, die in der logisch wohlbekannten Weise an einander geschlossen werden und zwar zu dem Zwecke, um aus zwei vorhandenen Urteilen ein drittes neues zu gewinnen.

Wenn demnach — so lautet nun mein allerdings noch hypothetischer Schluß — diese Elemente des Denkens unverkennbar sinnlich-konkrete Natur an sich tragen, warum sollte denn der Gesamtbegriff, das Denken selbst eine Ausnahme davon machen? Etwa deshalb, weil es diese Einzelheiten zusammenfaßt und so dieselben in ihrer Gesamtheit weiter abstrahiert? Dann müßte auch der Begriff, der die Vorstellungen zusammenfaßt, der sinnlichen Grundlage entbehren, desgleichen der Schluß, der auf den Urteilen fußt. Was logisch ganz gewiß eine Abstraktion ist, braucht es darum sprachlich noch nicht zu sein.

Sprachwissenschaftlich haben wir den Begriff in sofern zu elementarisieren, als wir zuerst seine Form, dann den Begriff seinem Inhalte nach näher zu untersuchen und ihrer beider Entwicklung zu verfolgen haben, soweit die Quellen der Sprachforschung das gestatten.

Denken (Prät. dachte, Part. gedacht) wird gewöhnlich erklärt: „überlegend geistesthätig sein" oder specieller: „vergleichen, Begriffe, Urteile und Schlüsse bilden", wie oben ausgeführt. Das ist freilich eine specifisch geistige, der sinnlichen Grundlage ganz entbehrende Wortfunktion, und es ist höchst auf-

*) S. z. B. Dr. Schütze, Evang. Schulkunde. 2. Aufl. S. 74.

fallend, daß sich auch in den verschiedenen deutschen Sprachen ältester wie neuster Zeit kaum eine Spur von sinnlicher Grundbedeutung bei denken findet. Um so genauer ist die Form zu analysieren; vielleicht ergiebt sich eine bekanntere Grundform: mhd. denken (dâhte, gedâht), ahd. denchan (â, â), got. thagkjan (thaggjan, dessen gg den Übergang bildet zu thankjan), Prät. thahta (wie im Nhd. mit kurzem a); altnd. thenkja (thenkti), überall wie heute: „überlegend geistesthätig sein"; engl. think (thought, thought) vertritt angels. thencan und thyncan, unser denken und dünken (meinen). Da denken mit Dank, danken, Gedanke einerseits, sowie mit dünken andrerseits offenbar zusammenhängt, so nimmt Grimm als Grundlage für dieselben ein Wurzelvb. erster Ablautsreihe — i — a — u — an; welches got. thigkan (Prät. thagk, wir thugkum, Part. thugkans), ahd. schon dinkan (dank, dunkumes — dankans) gelautet haben müsse, so daß sich das nasalierte n vor dem Gaumenauslaute schon vor der ahd. Periode eingeschoben hätte. Ob es jemals ein solches Vb. gegeben habe, wird neuerdings von Forschern bezweifelt, allein das Vorhandensein einer Wurzel, aus der sich die genannten Stämme Dank, denken, dünken entwickeln konnten, wird allgemein für notwendig erachtet, auch, daß dieselbe eine diesen entsprechende Grundbedeutung gehabt haben müsse. Als solche wird von Grimm und Weigand aufgestellt: „in geistiger Thätigkeit bewegt sein", was so ziemlich auf den Begriff des „Denkens" hinauskommt. Schwerlich haben unsere Urväter einem solchen Grundverbum eine so allgemeine, ganz abstrakte und auch unbestimmte Bedeutung gegeben. Wir wissen, daß alle unsere auf das Geistesleben bezüglichen Ausdrücke bildlicher und darum im Grunde sinnlicher Art sind; ich erinnere — abgesehen von den dem Denken zunächst liegenden — an empfinden, vorstellen, beimessen, sinnen (eig. reisen), fassen, erwägen, handeln rc., dann an kennen, erkennen neben können, wissen (eig. sehen), gehorchen (vgl. hören) u. m. a. Für denken dürfte uns die Thatsache den richtigen Weg zeigen, daß die Nasalierung (n vor g oder k) überhaupt nicht in allen Wörtern ursprünglich sei; man vgl. jung neben Jugend, vgl. lat. juvenis Jüngling, juventus Jugend; im Got. heißt der Komparat. von juggs (= jung) juhiza, dessen h im Hochd. zu g wurde. Vgl. meine Essays S. 214 rc., wo sich andere Beispiele von später eingedrungenen n vor g oder k finden. Auch in denken und seinen Verwandten, z. B. dünken wird es nicht ursprünglich vorhanden gewesen sein, da diese Formen bis in die neuste Zeit hinein im Prät. und im Part. ohne n geblieben sind: nhd. dachte, altd. dâhte, got. thakta; gedacht, altd. gedâht, engl. thought dachte und gedacht; ferner dünken, altd. dunkan, Prät. mich deuchte, es hat mich gedeucht, selbst in Präs. mich deucht; altd. mich dûhte, gedûht, got. dûhta, dessen û sich zu iu und ahd. zu eu (nicht äu) steigerte: daz es die wîsen diuhte guot (Wigalois). Im Got. ist das Präs. nebst dem Inf.

noch ohne n: thagkjan, wiewohl nach einigen Stellen die Nasalierung schon beginnt. Dazu vergleiche man: altnd. thakis (Pl. von dank, got. thagks), schwed. und dän. tak. = Dank; ferner Andacht, Verdacht, Gedächtnis, altd. die däht = Gedanke u. a.

Nun bietet das alte Prät. von **decken** (deckte, gedeckt), im Altd. statt deckte: dahte neben dacte, das Part. gedact — woraus wir das in der Orgel bekannte Adj. „gedackt" = „gedeckt" (von Pfeifen) haben; ahd. heißt decken decchan, dachjan, altnd. thekja (Prät. thekti); dazu gehört unser Dach, ndd. dak als „Decke" für das Haus; decken, Dach gehören zu einer Wurzel, die germanisch mit thak bezeichnet wird und die auch — entgegen dem späteren denken — in den älteren Ursprachen Verwandte hat, auf die wir noch zurückkommen.

Das Prät. von decken war im Altd. dähte, das von decken — dahte; sie unterscheiden sich demnach nur im Vokal, der übrigens auch nur im Altd., nicht im Got. und im Nhd. lang geworden ist. Beide Formen zeigen sich auch insofern als alte, als sie für mehrere Ableitungen die Grundlage bilden: hier das Dach, dort Andacht &c.

Dem altnd. thekja (thakti) = decken steht theckja (thekti) kennen, wieder erkennen, formell sehr nahe, während es begrifflich zu thenkja (thenkti) denken gehört, was zugleich an unsern älteren Sprachgebrauch von erkennen erinnert: 1 Mos. 4, 1. 25. Näheres bei Grimm, unt. „erkennen" und „decken".

Wie stimmt nun zu dieser formalen Seite — die auch Fick im indogermanischen Wörterbuche durch Aufstellung der Wurzel thak neben thank = meinen, denken, stützt — die begriffliche?

Zur Einleitung unserer hierauf bezüglichen Ansichten mögen ein paar Citate aus der bekannten Psychologie von Drbal, als Ergänzung zu Dörpfelds obigen Worten, Platz finden. In § 97, der speciell vom Denken handelt, sagt der Verfasser unter anderem: „Wir denken, wenn wir einen gegebenen Inhalt durch logische Vorstellungen oder durch Begriffe bestimmen . . . Das Denken ist eine Verbindung von Vorstellungen mit Rücksicht auf den Inhalt des Vorgestellten . . . Durch das Denken werden die Vorstellungen, welche den äußeren Reizen gemäß, also in gewissem Sinne zufällig in das Bewußtsein gelangen, und daselbst nach bloß psychischen Gesetzen Verbindungen eingehen, anders, und zwar nach ihrer inneren (logischen) Zusammengehörigkeit und Nichtzusammengehörigkeit verknüpft und getrennt . . . Das Denken, als das der Qualität des Vorgestellten gemäße Verknüpfen von Vorstellungen, findet seinen einfachsten Ausdruck im Urteilen. Der sprachliche Ausdruck des Urteils ist der Satz."

Mag hier außer dem Zusammenhange nicht jeder Ausdruck sofort klar sein; soviel dürfte doch aus denselben wie aus Dörpfelds Worten hervorgehen, daß es sich

beim Denken formell um ein absichtliches Verknüpfen von Vorstellungen — die bei Drbal auch den Begriff umfassen, handelt, deren Zusammengehörigkeit oder „Nichtzusammengehörigkeit" untersucht werden soll.

Es ist natürlich nicht daran zu denken, daß sich unsere sprachschöpferischen Vorfahren den Prozeß des Denkens philosophisch nach der Logik klar gemacht und dann erst mit einem ganz abstrakten Namen belegt hätten. Wie bei anderen Geistesthätigkeiten haben sie vielmehr sich den Vorgang im Bilde vorgestellt, nach einem Gleichnis gesucht und dieses, in seiner sinnlichen Form und Bedeutung wohl bekannt, auf das Denken angewandt. Es zeugt das immerhin von großem Scharfsinn, allein warum dürften wir diesen Scharfsinn unsern Vorfahren, die sich als „denkende Wesen" gerade Menschen nannten (vgl. Nr. 1 d. Bl.) nicht zutrauen?

Ich nehme nun keinen Anstand anzunehmen, daß sich unsere Vorfahren den Vorgang des Denkens zunächst unter dem sinnlichen Bilde des Deckens vorgestellt und benannt haben. Die Thätigkeit des Deckens bot sich ihnen schon in der einfachsten Häuslichkeit und bei der einfachsten Lebensweise vielfach dar, wenn z. B. der Vater die Hütte mit Steinplatten, Holztafeln (Schindeln) oder mit Stroh deckte, wie die Mutter den Tisch oder sich und den Ihrigen die Blöße mit den Kleidern deckte; wenn der Mann sich im Kampfe mit dem Schilde, wie noch heute mit Waffen oder mit einer Brustwehr deckte, oder auch wenn er die Vorräte für den kalten Winter mit Dung oder Stroh deckte — Dung wird von den Sprachkennern in der That als Decke gedeutet und hängt etymologisch doch mit dünken zusammen. Diese und viele ähnliche einfache Thätigkeiten erforderten gleichwohl viel Überlegung: „überlegen" mit dem Ton auf dem Grundwort hat den Sinn von denken, während es in der ursprünglichen Betonung von überlegen, den Sinn von decken hat. Weil decken solch doppelter Betonung nicht fähig war, so mußte sich mit dem erwachten Bedürfnis, die geistige Thätigkeit des Denkens zu benennen und dieselbe von decken zu unterscheiden, eine allerdings nahe verwandte besondere Form mit der Bedeutung von „deckend vergleichen" etwa herausbilden. In solcher Wort- wie Begriffsfortbildung offenbart sich ein nicht geringes Maß geistiger Kraft; wenigstens dürfen wir für beides eine bewußte Thätigkeit des Geistes annehmen, die von den Logikern auch als wesentlich für das Denken erkannt wird. Drobisch wie Drbal erklären das Denken als „ein mit Selbstbewußtsein verbundenes Verknüpfen der Vorstellungen mit Rücksicht auf deren Inhalt." Ein Bewußtsein von der Beziehung eines Begriffes auf einen anderen, um eine neue Erkenntnis daraus zu gewinnen, lag unsern Vorfahren sicherlich ganz ferne, allein es überstieg ihre geistige Fähigkeit nicht, daß sie um zu ermessen, ob ein neuer Gegenstand mit einem altbekannten oder gebrauchten übereinstimme, ob er größer oder kleiner, dicker oder dünner, überhaupt passend zu ihm sei, beide Gegenstände

so zusammenlegten oder stellten, daß sie sich deckten. In solchem Decken entdeckten die Denkenden immer etwas Neues, sei es, daß ihre Erwartungen erfüllt oder nicht erfüllt wurden, in welchem letzteren Falle sie neue Deckversuche anzustellen hatten. So etwa mochten die ersten Deck- und Denkversuche beschaffen sein, die man anstellte, und damit war der später sich weiter entwickelnde Denkprozeß eingeleitet, dessen Beginn, wie wir gehört haben, das Vergleichen und Unterscheiden ist. Diese Thätigkeit wiederholt sich übrigens beim Begreifen (Begriffe bilden), beim Urteilen und Schließen, was denkende Köpfe mit der Zeit auch gefunden haben werden. Beim Begriffe bilden sind die gemeinsamen Merkmale zusammen zu stellen und zu einer Gesamtvorstellung zusammen zu fassen oder zu „begreifen"; gemeinsame Merkmale sind aber die gleichartigen, die sich decken. Beim Urteilen ist zu untersuchen, ob ein Prädikat (eine Sache, eine Thätigkeit oder eine Eigenschaft) zu einem Subjekte stimmt, also wiederum, ob solche Begriffe sich decken, wie noch heute der Logiker trotz aller Abstraktion sich ausdrückt. Beim Mathematiker „decken" sich Begriffe und Figuren, die mit einander übereinstimmen. Ich wage nicht zu behaupten, daß die Reminiscenzen eines uralten Sprachgebrauchs so weit reichen; Anklänge sind es aber unverkennbar. Im Schließen werden einfach zwei Urteile unter- und zueinander gestellt, um ein drittes davon abzuleiten, wobei genaues Vergleichen und Unterscheiden die Hauptsache bildet. Endlich — und das dürfte unseren geweckten Vorfahren auch sehr frühe zum Bewußtsein gekommen sein — decken sich bei allen uneigentlichen, bildlichen Redensarten Sache und Bild, Leibliches und Geistiges, Konkretes und Abstraktes derart, daß ihre Übereinstimmung zunächst dabei ins Auge fällt, was ja im vorliegenden Falle, bei dem sinnlichen Decken und dem übersinnlichen Denken erst recht ins Gewicht fällt. Psychologen, welche die Entwicklung ihrer Wissenschaft historisch erfassen und die volkstümlichen Ausdrücke und Begriffe, in denen sich in der Regel mehr gesunde Philosophie offenbart als man ahnt, mit den modernen wissenschaftlichen Anschauungen ordnungsmäßig in Zusammenhang zu bringen suchen, werden schwerlich an sprachgeschichtlichen Untersuchungen und Nachweisungen dieser Art gleichgiltig vorübergehen.

Aus der Geschichte der Sprache läßt sich für die obige Beweisführung nicht allzuviel beibringen, da die abstrakte Funktion der nasalierten Formen denken sich mit der Abstraktion frühzeitig, in vorhistorischer Zeit entwickelt hat, indes doch noch nicht zu einer Zeit, wo die Nordeuropäer mit den Südeuropäern eine gemeinsame Urheimat bewohnten und mit ihnen wesentlich dieselbe Sprache redeten. Im Griechischen oder im Sanskrit ist meines Wissens kein mit denken verwandtes Wort nachweisbar; im Lateinischen erscheint ganz vereinzelt ein vielleicht verwandtes tongēre kennen, wissen, tongitio Erkenntnis. Deutlicher spricht unser auf vorgermanischer Lautstufe stehendes Dung (= Dünger, Mist), das, obwohl schon nasaliert, im deutschen Altertum „eine unterirdische, zur Abwehr der Kälte

mit Mist (ahd. tunga) bedeckte Stätte als Winterwohnung, auch eine also geschützte Webewohnung für Frauen" bedeutete; vgl. Tacitus, Germania 16; Plinius, Naturgesch. 19, 1. Ebenso wird dunkel, ndd. dunker (vom Himmel) = bedeckt sein, was ja noch im alltäglichen Gebrauch ist.

Daß decken älter als denken ist, zeigt nicht allein die konkrete Bedeutung, sondern die Verwandtschaft im Griechischen und Lateinischen: griech. tégos, stégos (mit vortretendem s) = Dach = lat. tectum von tegĕre „decken", toga das Obergewand (als große Decke für den Körper) u. m. a. Als germ. Wurzel wird thak, als vorgerm. tag „decken" aufgestellt. Einen sehr bedeutungsvollen Beweis für die Zugehörigkeit von denken zu dieser Grundwurzel liefert das dem Germanischen nahe stehende Slavische: littauisch ist dengiu Prät. denkti = „decken", also trotz der eingetretenen Nasalierung noch nicht = „denken".

Einen starken Wahrscheinlichkeitsbeweis für meine Beweisführung würde auch eine genauere Analyse der für denken gebräuchlichen Ausdrücke im Lat., Griech. und Hebr. bieten, die ich hier indes für solche Leser, welche der sinnlichen Grundbedeutung derselben weiter nachspüren möchten, nur kurz nenne: lat. cogitare, intelligĕre; griech. phroneīn, noeīn; hebr. amárr, dabar (eig. sprechen), Ps. 14, 1; damah in Verhältnis zu etwas anderem setzen, zusammenstellen, vergleichen; eine Gedankenverbindung machen = meinen, denken, Richt. 20, 5; Jes. 10, 7. Vgl. auch den interessanten Art. über gedenken in Zellers Bibl. Wtbch. —

Es erübrigt noch einen Blick auf einige für uns Lehrer wichtige Seitenverwandte von denken zu werfen. Wie gedenken und Gedanke nicht bloß eine Thätigkeit des Verstandes, sondern auch eine Bethätigung des Gemütes, des Herzens andeuten, so ist der Dank — der Wortform nach ursprünglicher als denken —, das Wohlthaten anerkennende (gedenkende) Gefühl; dankbar ist = von Herzen erkenntlich; der Dankbare besinnt sich, denkt nach über das, was ein anderer ihm Liebes und Gutes erwiesen hat, und indem er sich dafür zu ihm hingezogen fühlt, spricht er ihm dann in „Gedanke" und Wort seine anerkennende Gesinnung aus — ein Beweis wie nahe sich Herz und Kopf oder Gesinnung und Gedanke stehen. Gewiß giebt es eine unmittelbare Sprache des Herzens ohne Worte, wie sie beispielsweise Vater und Mutter gegen ihre Kinder äußern und wofür diese sich dankbar und liebreich erweisen. Im Unterrichte giebt es aber keinen sichereren Weg zum Herzen des Schülers als den, der durch den Kopf führt, also auch keine Dankbarkeit, die nicht auf Erkenntnis der erwiesenen Wohlthaten beruht. Darum kann auch der erziehlich unterrichtende Lehrer zur Pflege solcher Grundtugend nichts Besseres thun, als in lebhafter Teilnahme für das Wohl und Wehe seiner Zöglinge diese oft und gründlich mit dem bekannt zu machen, was zunächst die Eltern und Angehörigen, dann in immer weiteren Kreisen andere für uns thun, sei es bewußt und absichtlich —

wie Lehrer und Geistliche —, sei es unbewußt und unabsichtlich, wie alle solche, mit denen wir in gesellschaftliche Berührung kommen. Zu solchem Dankbarkeit erzeugenden Gedenken fordert uns Gottes Wort bekanntlich sehr oft auf: Luk. 16, 25; Ebr. 10, 32; 13, 7. 17; 1 Mos. 40, 14; 5 Mos. 24, 18; desgl. in Beziehung auf Gott: 1 Chron. 17, 12; Ps. 105, 5; 77, 12; 106, 7; Jes. 63, 7 u. a.

Gedanke und gedenken bilden auch den Übergang zu **Gedächtnis.** Zu den Excentricitäten heutiger Herbartianer gehört bekanntlich auch die, daß ihrer einige das Gedächtnis, weil die Alten hierüber einseitige Vorstellungen hatten, ganz aus dem Text der Psychologie gestrichen haben. Bei der rein mechanischen Auffassung von den Hemmungen der früheren Vorstellungen durch neue oder durch entgegengesetzte, wobei die früheren unbewußt werden, haben sie kein Verständnis für eine Kraft oder Eigenschaft der Seele, die die Vorstellungen unbewußt festhält, bis dieselben wieder aufsteigen, sich reproducieren; darum fort auch mit dem Namen Gedächtnis, wie mit anderen s. g. „Vermögen der Seele". Von solcher Thorheit ist Dörpfeld natürlich weit entfernt.

Die Bedeutung der Dörpfeldschen Schrift besteht weniger in der haarscharfen Darlegung und Definition psychologischer Begriffe als in der Verwendung der erkannten psychologischen Wahrheiten für die Pädagogik, wie man es von einem alten Schulmeister kaum anders erwarten kann. So richtig auch seine Bemerkungen über das Wesen und die Pflege des Gedächtnisses sind, so ungenau dürfte doch die Definition sein, welche er an einigen Stellen seiner Schrift giebt: S. 21 sagt er: „Unter „Vermächtnis" verstehen wir bekanntlich die Summe der Dinge, die Einem „vermacht" werden. Der Sprache nach ist somit Gedächtnis die Summe dessen, was einer gedacht hat („gedacht" im allerweitesten Sinne genommen), also sein gesamtes Kapital an Vorstellungen — nur wird zugleich die Möglichkeit hinzugerechnet, daß diese Vorstellungen (nach gewissen Gesetzen) reproducierbar sind, wie ja auch bei „Vermächtnis" daran zu denken ist, daß der Erbe über sein Besitztum frei schalten und walten kann. In dem Gedächtnis muß somit der Inhalt der Vorstellungen und die Reproducierbarkeit derselben unterschieden werden." — Ohne Rücksicht auf die sprachliche Ableitung erklärt D. S. 93 sich über Denken und Gedächtnis dahin: „Ist nun das Denken eine Neuproduktion und ist das Gedächtnis die Gesamtheit der erworbenen Vorstellungen, so verhalten sich Denken und Memorieren in ihrem Dienst für die Erkenntnisbildung zu einander wie Erwerben und Bewahren." Mit Recht sieht D. in der „Reproduktionsfähigkeit" der Vorstellungen das Hauptkennzeichen für das Vorhandensein eines guten Gedächtnisses, wenngleich einige Psychologen die Reproduktion der Vorstellungen aus dem unbewußten Zustande ebenso wenig wie die Aufnahme derselben in die Seele zu dem Gedächtnisse selbst rechnen; vgl. Dittes, Psychologie S. 52. „Das Ge-

dächtnis ist nicht mehr und nicht weniger als die Festhaltungskraft der Seele oder das unbewußte Beharren der einzelnen Seelengebilde; es können ihm daher nur die Vorzüge der Treue, der Dauerhaftigkeit und des Reichtums zukommen."

Daß das Gedächtnis kein Reservoir, kein Speicher, keine Schatzkammer für die mancherlei Seelengebilde sei, wie z. B. Cicero dasselbe einen thesaurus omnium rerum nennt, wobei man thesaurus als Schatzkammer, nicht als Schatz zu verstehen pflegt, ist schon längst bekannt gewesen, auch daß dasselbe mehr als intellektuelle Seelengebilde, auch die moralischen, religiösen, die Empfindungen alle umfasse. Übrigens ist die Deutung des Gedächtnisses als einer Schatzkammer kaum mehr als eine poetische Licenz gewesen, und von Cicero möchte es auch glaubhaft sein, daß er thesaurus hier nicht in dem Sinne von „Schatzkammer", sondern von „Schatz" genommen habe; im letzteren Falle würde sein Ausdruck sich wohl mit unserer heutigen Auffassungsweise vertragen.

Sprachgeschichtlich ist das Gedächtnis wesentlich das Gedenken, das Andenken, die Erinnerung an, wie es z. B. von Luther fast ausschließlich gebraucht wird: 2 Mos. 17, 14; 5 Mos. 32, 26; Spr. Sal. 10, 17; Luk. 22, 19; 1 Kor. 11, 24. 25 u. s. w. Diese ältere und allgemeinere Bed. erklärt sich nicht allein aus dem offenbaren Zusammenhange mit „gedenken", „Gedanke", sondern auch aus dem altd. das (die) gedâht das Gedenken, Denken, Sinnen; Gedanke, Gedächtnis (in jenem Sinne der jetzt zwar erloschen, aber begrifflich doch in Gedächtnis erhalten ist). Von der Verbreitung dieses Subst. zeugen auch verschiedene, jetzt gleichfalls veraltete Ableitungen: (s. Grimm, die Gedächte = Gedacht, gedächtig (wie bedächtig zu Bedacht, andächtig zu Andacht), Gedächtigkeit, gedächtlich ꝛc. Dieses gedâht, älter und ndd. dâht (docht) ist eine Bildung aus dem Part. gedacht (dâht), dem also Gedächtnis mittelbar auch angehört. Jene ältere Bed. von „Gedenken, Andenken, Erinnerung" ꝛc. ist erst durch die Schule der Philosophen wesentlich eingeschränkt worden. Die mittelalterliche Philosophie unterschied drei Kräfte der Seele: Gedächtnis, Verstand und Wille, die sie mit den drei Personen der Gottheit verglich, doch verstand man darunter auch den Gedankenvorrat, was man heute noch Bewußtseinsinhalt nennt, und was an Dörpfelds Definition erinnert. Gleichzeitig behauptete sich aber auch die Ansicht, daß Gedächtnis das Denken selber, das thätige Arbeiten mit dem Gedankenvorrat, nicht ein bloßes Bewahren desselben sei: Kraft zum Denken, cogitatio, meditatio so wird es im 15. Jahrh. gedeutet. Als Inhalt des Gedächtnisses erkannte man schon frühzeitig „Bilder" — Niederländer nennen die „Begriffe" gedankenbeelden. — Bis in die neuste Zeit findet sich Gedächtnis als „lebhaftes Vorstellen", auch ganz unabhängig von Worten, an die wir jetzt dabei denken. In Urkunden wurde häufig vom „Gedächtnis" als der Erinnerung an Vergangenes, als

dauerndes Andenken gesprochen, zu welchem Zweck man auch Hilfsmittel der Erinnerung (wie Denkmäler) so benannte. In späterm und heute noch fortlebendem Sinne ist es „ein Festhalten von Gesehenem, Gehörtem, Erfahrenem, besonders von Gelerntem, Gelesenem, im allg. mehr ein Nichtvergessen, als ein lebhaftes Vorstellen, Gedenken" (Hildebrand in Grimms Wtbch.). Man unterscheidet es bald als ein thätiges Festhalten im einzelnen Falle, bald als ein dauerndes bleibendes Festhalten, bald als Gabe des Fassens und Festhaltens, als Gedächtniskraft, bald beschränkt man es auf die Fähigkeit, Worte, nichts als Worte oder Zahlen festzuhalten, was von dem ursprünglichen Gedächtnisse als Gedenken sehr weit absteht, und wogegen Pädagogik wie Psychologie schon längst Protest erhoben haben.

Aus dem größtenteils nach Hildebrands scharfsinnigem Artikel Mitgeteilten dürfte sich vom sprachgeschichtlichen Standpunkte so viel als gewiß ergeben, daß wir es nicht mit einer bloßen „Summe von Vorstellungen" zu thun haben, sondern mit einer Fähigkeit der Seele sie festzuhalten und zu reproducieren. Der Herbartianer Drbal erklärt: „Das Gedächtnis ist die Fähigkeit der Seele die Vorstellungen auch dann noch, wenn sie aus dem Bewußtsein entschwunden sind, aufzubewahren und sie, auf gegebene Veranlassung, teils unwillkürlich, teils willkürlich, ohne Veränderung ihres Inhalts und ihrer ursprünglichen Ordnung wieder hervorzurufen." In Rücksicht auf die Abstammung und den früheren Gebrauch sowie unter Beschränkung auf das Wesentlichste möchte ich sagen: Das Gedächtnis ist die Fähigkeit der Seele Gedachtes (und Verwandtes) zur Wiedererzeugung festzuhalten." Die sich daraus für die Methoden ergebenden Grundsätze sind von Dörpfeld, Dittes u. a. längst gewürdigt worden.

Einführung der Decimalbruchrechnung in der Volksschule.

Ein Konferenzvortrag von Seminarlehrer Lamberti in Mörs.*)

Das Rechnen gehört unter den Lehrgegenständen der Volksschule zu denjenigen, deren methodische Durcharbeitung am meisten geklärt und zum Abschluß gebracht

*) Anm. der Redaktion. Nachstehender Vortrag bildete den Hauptgegenstand der Anfang Dezember vor. Jahres in Mörs abgehaltenen Seminar-Konferenz. Leider war es mir nicht möglich, der Konferenz beizuwohnen oder einen der Teilnehmer rechtzeitig um ein eingehendes Referat zu ersuchen, was ich namentlich auch im Interesse der zu dem Vortrag gehörenden Lehrprobe, deren geschickte Behandlung sehr anerkannt wurde, bedauere.

ist. Es sind nur wenige Kapitel, über deren Stellung und Behandlung noch keine allgemeine Übereinstimmung herrscht. Dahin gehört die Frage: Wie und an welcher Stelle behandeln wir die Decimalbrüche?

Die Decimalbrüche sind schon lange bekannt und in andern Staaten, z. B. Frankreich, zur Behandlung in der Volksschule gelangt. In unserm Vaterlande war das anders. Bei den alten Währungszahlen, die meist außerhalb des Decimalsystems standen, konnten dieselben keine Anwendung finden. Der Verkehr gebrauchte wohl $^1/_3$ Thlr., $^5/_6$ Fuß und dergleichen gemeine Brüche; aber es konnte niemand einfallen, sie durch 0,333 . . . Thlr. oder durch 0,8333 . . Fuß ersetzen zu wollen. Solange das praktische Leben keinen Gebrauch von den Decimalbrüchen

---

Die Konferenz nahm folgenden Gang:

Andacht in der Aula des Seminars für die ev. Teilnehmer an der Konferenz. Gesang: Gieb, daß ich thu mit Fleiß zc.

Ansprache des Herrn Direktors: Psalm 24. (Adventspsalm). Gesang: Herr, segne was ich thu zc.

Konferenz. Turnhalle.

1. Gesang des Seminarchors. a) Motette: „Schmecket und sehet, wie freundlich der Herr ist." (Bergt.) b) Hymne: Preis und Anbetung sei unserm Gott. (Rinck.)

2. Ansprache des Herrn Direktor Paasche. Begrüßung der zahlreich erschienenen Teilnehmer. Erinnerung an Harnisch und kurze Darstellung seiner pädagogischen Bedeutung.

3. Gesang des Seminarchors. a) Fürchte dich nicht! (Stein.) b) Aus Psalm 103! (Stein.)

4. Lektion des Herrn Seminarlehrer Lamberti mit der Mittelklasse der Übungsschule.

1) I. und II. Abteilung kombiniert: Übungen in unbenannten ganzen Zahlen. Fortlaufende Aufgaben aus den verschiedenen Species. Leichte algebraische Aufgaben.

2) I. Abt.: Einführung der Decimalbrüche.

I. Das Meter und das Decimeter.
a) Auffassen. b) Verwandeln.

II. Das Meter und das Zehntelmeter.
a) Auffassen. b) Verwandeln.

III. Das Ganze und das Zehntel.
a) Auffassen. b) Verwandeln. c) Addition und Subtraktion mit Zehnteln.

IV. Lesen und Schreiben der Zehntel.

5. Vortrag: Einführung zc.

6. Halbstündige Pause.

7. Stabübungen ausgeführt von Seminaristen.

8. Herr Direktor Paasche giebt einen Überblick über den Vortrag und stellt denselben zur Debatte.

9. Beschreibung der neuen Turngeräte durch Herrn Seminarlehrer Pfundt.

10. Nachruf des Herrn Schulrat Hildebrandt, gewidmet dem am Konferenztage zu Lennep beerdigten Herrn Cremer, bis vor kurzem Kreisschulinspektor zu Mörs.

11. Schlußwort des Direktors. Horn.

machte, so lange lag für die Volksschule, welche die Bedürfnisse desselben unausgesetzt im Auge behalten und denselben nach Kräften Genüge zu leisten trachten muß, keine Nötigung vor, dieselben zu behandeln. Nur unter besonders günstigen Verhältnissen konnte die Oberstufe, die dann überhaupt ihre Ziele weiter steckte, sich den Luxus der Decimalbrüche, die selbst den Seminaren nur bedingungsweise zugestanden waren, gestatten. Im ganzen blieben sie für die Volksschule entbehrlich und waren der höhern Schule zugewiesen.

Die Sachlage änderte sich mit einem Schlage, als durch mehrere Gesetze, die am 1. Jan. 1872 in Kraft traten, für das ganze neue deutsche Reich ein einheitliches Münz-, Maß- und Gewichtssystem eingeführt wurde. Der Einfluß desselben auf den Rechenunterricht in der Volksschule machte sich schon bald nach verschiedenen Seiten hin geltend. Die wichtigste Änderung war wohl die Anwendung der Decimalbrüche.

Die niedern Sorten der mehrfach benannten Zahlen fanden ihre naturgemäße Darstellung in Decimalzahlen und der Verkehr bemächtigte sich bald dieser handlichen Form. Die „Allgemeinen Bestimmungen vom 15. Okt. 1872" verlangten für jede Volksschule, auch für die einklassige, „eingehende Behandlung der Decimalbrüche." Durch Ministerial-Erlaß vom 19. Jan. 1878 wurde die strenge Durchführung der amtlich festgestellten Bezeichnung und Schreibweise für die Maße und Gewichte allen Schulen ausdrücklich vorgeschrieben. Danach sollte nicht 5 m 37, auch nicht 5 m 37 cm, sondern 5,37 m geschrieben werden. Neu gedruckte Rechenbücher sollten nur bei ausschließlicher Anwendung dieser Bezeichnung und Schreibung zum Schulgebrauch zugelassen werden. So war den Decimalbrüchen das Bürgerrecht in der Volksschule verliehen.

Hier fanden sie gar verschiedene Aufnahme; die Stimmen über Wert und Behandlung derselben waren sehr geteilt. Die einen hielten fest am erprobten Alten und gewährten dem geringgeschätzten Neuen nur widerwillig so viel Raum, als unumgänglich nötig war. Andere sahen in den Decimalbrüchen den willkommenen Ersatz für die gemeinen Brüche und räumten ihnen begeistert den bevorzugten Platz ein. Ja es erschien manchem möglich, in einfachen Schulen von der Bruchrechnung überhaupt abzusehen. Es wurde allen Ernstes die Frage erörtert: „Ist es fernerhin nötig, die Bruchrechnung in der Volksschule zu behandeln?" Auch hier am Rhein wurden Stimmen laut, welche die eigentliche Bruchrechnung aus der Volksschule entfernt oder sie doch so eingeschränkt wissen wollten, daß nur herzlich wenig davon übrig blieb. Die Schüler der Mittelstufe sollten „ohne viel Umstände und Beschwer in das Ganze der Decimalbruchrechnung nach und nach eingeführt werden, indem die Decimalzahlen überhaupt nicht als Brüche, sondern als Ganze anzusehen" seien. Sobald man ausschließlich benannte Decimalzahlen anwendet, läßt sich der Vorschlag hören. Vor der Rechenoperation werden dieselben durch Einheiten der niedern Sorte, also in der That durch Ganze,

ausgedrückt. (6,34 M. = 634 Pf.) Nach beendeter Rechnung wird das Ergebnis durch Setzen des Kommas wieder als Decimalzahl dargestellt. Das Ganze lief, wie wir sehen, auf eine praktische Benutzung der Decimalbruch*form* hinaus, die jetzt beim Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen wohl allgemein geübt wird. Die *Form* können die Kinder allerdings anwenden, ohne auch nur den Namen Decimalzahl oder Decimalbruchrechnung gehört zu haben, doch bleibt ihnen das Wesen derselben verschlossen. Vom Standpunkt der nackten Bedürfnisfrage aus beurteilt, muß allerdings der Vorschlag, weil nach demselben genügend für den Kleinverkehr vorbereitet wird, als ausreichend anerkannt werden; auch ist so das Auffassen des Decimalbruchs selbst, der zunächst nur als besondere Form der Darstellung von mehrfach benannten Zahlen auftritt, für den Schüler wesentlich erleichtert und vorbereitet. Ob aber der Rechenunterricht in der Volksschule mit einer solchen rein äußerlichen Behandlung der Decimalzahlen sich genügen lassen darf, ist eine Frage, die wir im Interesse der Gesamtausbildung des Schülers nicht so leicht werden bejahen können.

Andere Methodiker trugen diesen Bedenken Rechnung; sie verlangten für die Volksschule wenigstens *eine* Art der Bruchrechnung und wählten — als die unentbehrliche — die Rechnung mit Decimalzahlen, die sie dann ausschließlich betrieben wissen wollten. Sie erklärten die gemeinen Brüche in Acht und Bann. Am schroffsten tritt unter ihnen wohl Zöllner auf: „Daß aber die Sünde der Väter, die die gemeinen Brüche eingeführt haben, noch an den Kindern heimgesucht wird, indem sie gezwungen werden, mit dem unnützen, schwerfälligen Wust zu hantieren, ist ein himmelschreiendes Unrecht, welches zu unterdrücken und zu fühnen, die Aufgabe jedes Menschenfreundes ist.“ Ebenso pomphaft verkündete Rückbeil unter vollständiger Verkennung der thatsächlichen Verhältnisse: „Jeder sieht, daß die letzte Stunde der Bruchrechnung geschlagen hat!“ Heute sind solche maßlose Forderungen verstummt, jeder Lehrer weiß, daß dieselben die richtige Grenze nicht innehalten, daß die letzte Stunde der Bruchrechnung bis jetzt noch nicht geschlagen hat und auch überhaupt so bald nicht schlagen wird. Gerade die gemeinen Brüche bieten in der Mannigfaltigkeit ihrer Verwandtschaft und der mit ihr gegebenen Möglichkeit, kleine Zahlen zu verwenden, einen so vorzüglichen Stoff für das Kopfrechnen, daß sich schon aus diesem Grunde ihre Unterdrückung einfach verbietet. Sie sind zur Stärkung der Zahlkraft und zur Erzielung der erforderlichen Schlagfertigkeit in diesem wichtigen Zweige des Rechenunterrichts ganz unentbehrlich. Ohne sie würde es auf der Oberstufe demselben bald an geeignetem Material fehlen; das schriftliche Rechnen würde unberechtigterweise sich ausdehnen und die überwiegende Stellung einnehmen.

Außerdem sprechen aber auch triftige *praktische* Gründe für Beibehaltung der gemeinen Brüche. Nicht *alle* Währungszahlen sind Decimale — wir erinnern an die Zeitmaße und verschiedene Zähleinheiten — ihre Teile finden keine

passende Darstellung durch Decimalbrüche; hier sind die gemeinen Brüche am Platze, weil sie übersichtlicher und leichter zu verwandeln sind. In der Zins-, in der Gewinn- und Verlustrechnung, sowie in der Rabattrechnung werden Prozentsätze wie $3^1/_3$, $3^1/_2$, $3^3/_4$, $4^1/_2$ u. s. w. aus der Schule nicht verschwinden dürfen, solange sie im Verkehr vorkommen. In der Durchschnitts-, Teilungs- und Mischungsrechnung werden sich auch oft gemeine Brüche, die sich nur auf Umwegen vermeiden lassen, ergeben, wenn die Aufgaben den thatsächlichen Verhältnissen des Lebens entsprechen sollen, und diese wesentliche Forderung kann doch nicht außer acht gelassen werden. Also aus pädagogischen und aus praktischen Gründen sind die gemeinen Brüche nicht nur unentbehrlich, sondern es ist denselben vielmehr eine bedeutsame Stellung im Volksschulunterrichte zu gewähren.

Heute sind denn auch die Ansichten soweit geklärt, daß die Frage nicht mehr heißt: „Welche Bruchrechnung kommt zur Behandlung?“ sondern: „Wie reihen wir die Decimalbrüche ein in den methodischen Gang des Rechenunterrichts?“

Sehen wir zunächst beide Brucharten etwas genauer an. Für den Bruch überhaupt ist die Vorstellung von dem Teile eines Ganzen (der 1) oder von dem Vielfachen eines solchen Teiles die grundlegende. Das trifft zu für den gemeinen und für den Decimalbruch, aber dort giebt es ebensoviele Stammbrüche als ganze Zahlen vorhanden sind; denn jede kann als Divisor zur 1 treten ($^1/_2$, $^1/_3$, $^1/_4$ 2c.), nur fehlt das gemeinsame Gesetz, dem alle unterliegen. Hier dagegen findet sich nur die decimale Einheit als Divisor, es muß also eine erhebliche Anzahl von Stammbrüchen weniger geben, und wegen der Gesetzmäßigkeit größere Einfachheit herrschen als bei jenen. Wollten wir das entsprechende Gesetz auf die einzelnen gemeinen Brüche anwenden, so würden sie als Glieder von sehr vielen verschiedenen Bruchsystemen erscheinen. Z. B.

Zehnersystem:	1000;	100;	10;	1;	0,1;	0,01;	0,001.
Zweiersystem:	8;	4;	2;	1;	$^1/_2$;	$^1/_4$;	$^1/_8$.
Dreiersystem:	27;	9;	3;	1;	$^1/_3$;	$^1/_9$;	$^1/_{27}$ u. s. w.

Bei den gemeinen Brüchen herrscht also nach dieser Seite eine viel größere Mannigfaltigkeit als bei den Decimalbrüchen. Diese sind eben Brüche eines Systems und zwar des Zehnersystems; denn sie folgen demselben Gesetze, das im Oberbau der Zahlen gilt, und sie lehnen sich in ihrer schriftlichen Darstellung durchaus enge an die der ganzen Zahlen an. $/_{10}$, $/_{100}$, $/_{1000}$ kannte und gebrauchte man schon lange, ehe es überhaupt Decimalbrüche gab. Dazu wurden sie erst, als man ihr System erkannt und ihre schriftliche Darstellung so glücklich festgesetzt hatte. Darum wird die Auffassung des Decimalbruches als speciellen Fall des gemeinen Bruches, für welche nur die oben erwähnte Grundvorstellung vom Bruche spricht, das Wesen desselben nicht erschöpfen. Der gesetzmäßige Aufbau und die besondere schriftliche Darstellung dürfte dagegen die Erklärung der Decimalbrüche als Systembrüche als die natürlichere, tiefere erscheinen lassen.

Aus dem Wesen der Decimalbrüche folgt, daß sie an sich viel einfacher sind als die gemeinen Brüche, doch zeigen sie hinsichtlich der Verwendung beim Volksschulunterrichte sowohl Vorteile als Nachteile.

Sie finden in unsern Maßen ein vorzügliches Veranschaulichungsmittel und außerordentlich häufige Anwendung.

Zweitens bieten sie in der Darstellung eine Anschaulichkeit ihrer Größe, die den gemeinen Brüchen vollständig abgeht. Der relative Wert einer Bruchzahl wird ebenso sinnreich und einfach wie bei ganzen Zahlen durch die Stellung ausgedrückt; bei benannten Decimalzahlen tritt derselbe in den niedern Sorten sofort klar heraus. Selbst der Mittelklassenschüler überschaut den Wert von 0,40 M., 0,75 m, während ihm das bei $^2/_5$ M., $^3/_4$ m nicht so leicht möglich ist.

Ein weiterer Vorteil ist drittens die leichte Vergleichbarkeit der Decimalbrüche. Addition und Subtraktion machen hier auch bei ungleichnamigen Brüchen keine Schwierigkeit, da es beim Gleichnamigmachen nur einer Verwandlung der Zahlordnungen bedarf. Aufgaben wie $0{,}1 + 0{,}01$ werden deshalb keine Schwierigkeit machen; für das schriftliche Rechnen ist aber selbst diese Verwandlung nicht einmal erforderlich. Da werden die gleichnamigen Zahlordnungen ohne weiteres addiert oder subtrahiert. Wie viele Schwierigkeiten bieten aber die entsprechenden Fälle aus dem Rechnen mit gemeinen Brüchen, die so viele Möglichkeiten für das Gleichnamigmachen zulassen und bei denen nur in wenig Beispielen der Hauptnenner gegeben ist.

Viertens bieten die Decimalbrüche für das schriftliche Rechnen in allen Species einen außerordentlich einfachen Rechenmechanismus, der von dem bei ganzen Zahlen gebräuchlichen nicht abweicht. In diesem bequemen Verfahren liegt aber auch eine Gefahr, und damit kommen wir zu den Nachteilen, welche der Decimalbruchrechnung gegenüber dem Rechnen mit gemeinen Brüchen anhaften.

Erstens. Jener einfache Rechenmechanismus führt leicht dazu, daß der Schüler nur diesen auffaßt, an dem Äußerlichen haftet und nicht zum Kern vordringt. Er arbeitet dann nach der Schablone, rechnet wie mit ganzen Zahlen und setzt das Komma nach der Regel, ohne das erforderliche Verständnis für die vorliegenden Zahlengrößen zu haben. Dadurch wird der eigentliche Zweck des Rechenunterrichts gänzlich verfehlt, statt dessen greift ein geradezu schädliches mechanisches Verfahren Platz. Nur der aufmerksame Lehrer wird solche Übelstände vermeiden können.

Die Decimalbrüche eignen sich zweitens sehr wenig zum Kopfrechnen, da die Rechenoperationen mit denselben leicht zu Zahlen führen, die das Kind im Kopfe nicht mehr bewältigen kann. Aus Multiplikation und Division sind die Fälle „Bruch mal Bruch“ und „Bruch durch Bruch“ nur in sehr beschränktem Maße zu verwenden, noch mehr ist das bei denselben Fällen mit gemischten Zahlen nötig. Da bieten die gemeinen Brüche den nicht zu unterschätzenden Vorteil, daß

anstatt aus einem System, aus vielen die Brüche mit kleinem Nenner ausgewählt werden können.

Bei einer solchen Vereinigung von Vorteilen und Nachteilen, wie sie die Decimalbrüche im Vergleich mit den gemeinen Brüchen zeigen, ist es natürlich, daß die Ansichten über Wert und Stellung derselben im Volksschulunterrichte auseinander gehen. Es giebt noch keinen ausschließlich richtigen Platz für sie, somit auch keinen, gegen den sich nicht begründete Bedenken geltend machen ließen. Als Lehrgegenstand der Volksschule sind sie noch zu neu, als daß die Praxis schon eine durchaus feste und sichere sein könnte. Die Einordnung der Decimalbrüche kann an verschiedenen Stellen vorgenommen werden.

1. Sie werden erst in Angriff genommen, nachdem die ganze Rechnung mit gemeinen Brüchen erledigt ist. Diese Stellung derselben ergab sich aus der historischen Entwicklung. Ehe die Decimalbruchrechnung Aufnahme in der Volksschule fand, wurde sie in den höhern Schulen und in gehobenen Volksschulen nach den gemeinen Brüchen gelehrt. Man sah sie an als speciellen Fall der letzteren und erhielt sie durch Verwandeln aus diesen. So gelangte man zunächst zu vollständigen, dann zu rein periodischen und hierauf zu unrein periodischen. In diesem Verfahren war also das System sehr vollständig aufgebaut; elementar war es nicht. Die Decimalbrüche fanden aber auch damals im Leben keine Anwendung, und man lehrte sie nur, um sich die Vorteile, die sie für die Rechnung mit Potenzen, Wurzeln, Logarithmen und in der Algebra darbieten, zu Nutze zu machen. Sie standen nur im Dienste weitergehender Studien und wurden dem entsprechend wissenschaftlich behandelt, aber auch erst auf höherer Stufe gelehrt. Somit war diese Stellung und Behandlung gewiß in jener Zeit berechtigt. „Wenn auch jetzt noch, nachdem das Decimalrechnen in das gewöhnliche Leben eingeführt ist, das frühere Verfahren genau beibehalten wird, so ist das nicht der Sachlage entsprechend, wenigstens muß man sagen, daß dadurch das Lernen unnötigerweise erschwert wird.“ So ließ sich schon vor Jahren ein Rheinischer Schulmann im „Evangelischen Schulblatt“ vernehmen. Zunächst trägt diese abstrakte Art der Einführung der Decimalbrüche den schweren Vorwurf, daß sie sich gar nicht einmal müht, für Veranschaulichung zu sorgen; sie ist die rein wissenschaftliche Weise, für die in der Volksschule kein Platz ist. In neuerer Zeit haben selbst Rechenbücher für höhere Schulen diesen Weg verlassen. (Harms u. Callius — Kleinpaul.)

Als die Volksschule die Decimalbrüche in ihren Kreis aufnahm, hatte sie das Recht, ja die Pflicht, selbständig nach Wegen zu suchen, die für ihre Schüler gangbar waren. Sie konnte bei der großen Verschiedenheit in den Zielen und Altersstufen der Schüler beider Schulanstalten nicht ohne weiteres der höhern Schule folgen. Wo wir im Rechenunterricht der Volksschule bei Einführung eines neuen Stoffes veranschaulichen können, da werden wir die Gelegenheit gewiß ergreifen, wissen wir doch, daß bei Kindern alle Erkenntnis, welche auf dem Boden

der Anschauung erwachsen ist, tiefere Wurzel faßt und eine nachhaltigere Wirkung hat, als alle auf abstraktem Wege erworbenen. Die Decimalbrüche verlieren bei dieser Behandlung vollständig den Zusammenhang mit dem Oberbau des Zahlensystems und auch die für die Volksschule so außerordentlich wertvolle Anlehnung an das Münz-, Maß- und Gewichtssystem. Es hieße auf der Hand liegende Veranschaulichungsmittel absichtlich versäumen, wenn wir bei dieser Weise beharren wollten.

Derselben stehen aber auch praktische Bedenken entgegen. Wird erst nach Beendigung der gesamten Rechnung mit gemeinen Brüchen die mit Decimalzahlen begonnen, so kommen letztere sehr spät zur Behandlung, frühestens im zweiten Jahre der Oberstufe; daher liegt die Gefahr nahe, daß ein Kind, welches durch Krankheiten, häufigen Wohnungswechsel der Eltern oder andere widrige Verhältnisse im regelrechten Fortschritt gehemmt ist, kaum das Allernotwendigste aus den Decimalbrüchen mit hinausnimmt ins Leben, und dort muß es sie doch so häufig anwenden. Dagegen hat es dann aus der Rechnung mit gemeinen Brüchen vielleicht manches gelernt, von dem es sehr selten oder niemals wird Gebrauch machen können. Das Aufsuchen des kleinsten gemeinschaftlichen Vielfachen und des größten gemeinschaftlichen Maßes für größere Zahlen, die Doppelbrüche, Brüche mit großem Nenner sind z. B. Abschnitte, die bei ihrem rein theoretischen Werte unbedenklich auszuscheiden sein dürften.

Wenn die Rechnung mit gemeinen Brüchen vollständig vor der mit Decimalzahlen zur Behandlung kommt, so zeigt sich noch ein anderer Übelstand. Bei dem Gang durch die Rechnungsarten des bürgerlichen Lebens, der sich zur Anwendung und Befestigung der Brüche anschließen muß, wird der Schüler die in Decimalbruchform auftretenden mehrfach benannten Zahlen (Decimalbrüche kennt er noch nicht) vor der Rechenoperation immer noch durch Einheiten der niedern Sorte ausdrücken müssen, wie es bei mehrfach benannten ganzen Zahlen auf früherer Stufe schon geschah. Es ist nicht immer vorteilhaft, die niedere Sorte durch Bruchteile der höhern darzustellen und dabei gemeine Brüche anzuwenden, die für das schriftliche Rechnen ohnehin viel weniger handlich sind als die Decimalzahlen.

Beide Notbehelfe bleiben schwerfällig und entsprechen dem Standpunkte des Oberklassenschülers so wenig, daß ein Ersatz zu wünschen bleibt. Wir entnehmen einem weitverbreiteten Rechenbuche unserer Provinz ein Beispiel für das schriftliche Rechnen aus der Regeldetri. Der Schüler kennt an dieser Stelle noch keine Decimalbrüche und wendet zur Lösung den Bruchsatz an. Das Beispiel heißt: $37\frac{1}{5}$ kg Gerste kosten 5,12; 20,79 M. Wieviel kostet 1 kg Gerste? Die Lösung würde sich einfacher gestalten, wenn das Kind die leichtesten Rechnungen mit Decimalzahlen ausführen könnte.

2. Solche Übelstände werden vermieden, wenn der zweite Weg eingeschlagen wird, nach welchem die ganze Decimalbruchrechnung vor die mit gemeinen

Brüchen gestellt ist. Hier ergeben sich für die Einführung zwei wesentlich verschiedene Anknüpfungspunkte.

a) Die Decimalbrüche werden an die unbenannten ganzen Zahlen angeschlossen, und zwar wird beim Numerieren das Zahlensystem über die Einer hinaus abwärts erweitert. Hier gilt dasselbe Grundgesetz wie dort: 1 Einheit irgend einer Stufe umfaßt 10 Einheiten der nächst niedern Stufe." Damit ist gegeben, daß wir mit Decimalzahlen schriftlich ebenso rechnen wie mit größeren ganzen Zahlen. Es liegt durchaus keine Nötigung vor, dabei von einem Nenner zu reden, der ohnehin nicht zur Darstellung gelangt; an seine Stelle tritt die Zahlordnung. Ebenso wie sich dieselbe Ziffer durch ihre Stellung als Zehner oder Hunderter charakterisiert, läßt die Stellung allein sie erkennen als Zehntel, Hundertstel; darum dürfte z. B. bei dem Bruche 0,3 die Frage: „Zu welcher Zahlordnung gehört die 3?" mindestens ebenso berechtigt erscheinen, als die nach dem Nenner desselben. Dem Satz aus dem Rechnen mit unbenannten ganzen Zahlen: „Zehner mal Zehner giebt Hunderter," entspricht hier der Satz: „Zehntel mal Zehntel giebt Hundertstel; denn dasselbe Gesetz beherrscht Ober- und Unterbau unseres Zahlensystems.

Vom Standpunkte der Theorie aus läßt sich gegen diese Weise nicht viel einwenden; da giebt es in der That kaum etwas Einfacheres, als diese Erweiterung des Zahlensystems über die Einer hinaus abwärts unter Beibehaltung desselben Gesetzes. Dahin äußerte sich schon 1822 Kopf in seinem Rechenwerke: „Die Decimalzahlen hängen mit den ganzen Zahlen so innig zusammen wie die rechte Seite mit der linken, und ihre Behandlung gründet sich auf die der ganzen Zahlen. Die Eins steht im Mittelpunkte der ganzen Zahlen und der Decimalbrüche. Nach der rechten Seite gehen die Namen der Zahlen auf „tel" nach der linken auf „er" aus; die linke Hand hat den Baß die rechte den Diskant. Sehr leicht und faßlich ist diese Doppelskala, und die der „tel" ist um kein Stäubchen schwerer als die der „er"."

Das mag in die Theorie noch so gut und sicher begründet erscheinen, in der Praxis zeigt die Sache trotzdem ein ganz anderes Gesicht. Bei dieser Art der Einführung ist eine Veranschaulichung ebenfalls fast ganz unmöglich; anstatt mit realen Dingen beschäftigt sich das Kind mit abstrakten; die Spekulation tritt ganz in den Vordergrund. Für Kinder ist diese Weise jedenfalls zu abstrakt. Man hat zwar nach zweckmäßigen Veranschaulichungsmitteln gesucht, und die Rechenmaschine von Röfener und von Magnus z. B. leisten auch wesentliche Hilfen, doch sind sie nicht geeignet, die Bedenken gegen jene Weise vollständig zu heben. Jeder von uns weiß, wie schwierig es ist, Kindern einen Einblick in einen bescheidenen Teil vom Oberbau unseres Zahlensystems zu verschaffen und dabei die rein äußerliche Auffassung, die sich aus der Stellung der Ziffern so leicht einschleicht, fern zu halten. Soll nun hier schon, vor dem Rechnen mit mehrfach

benannten Zahlen, die Erweiterung eintreten, so dürften sich die Schwierigkeiten unnötig häufen, und es fehlt außerdem an praktischen angewandten Aufgaben. Bei anderer Anordnung unterbricht das Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen sehr vorteilhaft das mit unbenannten Zahlen, welches ja auch in der Bruchrechnung vorherrscht.

b) In dieser Hinsicht ist der zweite Anknüpfungspunkt zur Einführung der Decimalbrüche erheblich besser. Sie werden danach erst vorgenommen, wenn die mehrfach benannten ganzen Zahlen behandelt sind. Das Kind hat dabei schon oft 10, 100 oder 1000 Einheiten von realen Dingen zu einer Einheit der nächst höhern Ordnung zusammengefaßt oder auch eine Einheit in 10 oder 100 oder 1000 Einheiten niederer Ordnung zerlegt, so daß die Anwendung desselben Verfahrens, welches es z. B. beim m und dessen Teilen gebraucht hat, auf die reine Zahl keine zu schwierige Aufgabe mehr ist. Die Zahlkraft des Kindes ist nicht nur geförderter als vor Behandlung der mehrfach benannten Zahlen, sondern die vielen Preisberechnungen haben auch seine Urteilskraft viel mehr geübt als es das Rechnen mit unbenannten ganzen Zahlen konnte, da dort meist nur Ausführung einer bestimmten Rechenoperation verlangt wurde. Am meisten spricht aber für diese Anordnung die Erlangung so vorzüglicher Veranschaulichungsmittel, wie sie uns die Maße für die Decimalbrüche bieten. Unter diesen steht der Meterstab mit seiner Einteilung oben an. Zehntel und Hundertstel sind bei zweckmäßigem Austrich auch für entfernt sitzende Kinder erkennbar, also für den Klassenunterricht wohlgeeignet. Außerdem empfiehlt sich der Meterstab durch Leichtigkeit in der Handhabung.

Unter dieser engen Anlehnung an die Maße dürfte also die Einführung der Decimalbrüche vor den gemeinen Brüchen nicht zu schwer sein; dennoch sind vielfach Einwürfe dagegen gemacht worden. „Eine Scheibe eines Fensters, das 6 Scheiben hat, wird sofort als $^1/_6$ Fenster erkannt. Ein Apfel wird allermeist in 2, 3 u. s. w. Stücke zerschnitten, ein Bogen Papier in 2, 4, 8 Blätter geteilt und ein Quartblatt wird dem Kinde sofort als $^1/_4$ Bogen erscheinen, nicht aber als 0,25 Bogen." (Hentschel.)

So überzeugend diese Gründe gegen Voranstellung der Decimalbrüche auf den ersten Blick erscheinen mögen, so halten sie doch bei genauerer Untersuchung nicht stand. Die genannten Veranschaulichungsmittel leisten allerdings bei Einführung der gemeinen Brüche sehr gute Dienste, sind dagegen für Decimalbrüche absolut nicht zu gebrauchen. Wer nun aus den oben citierten Worten des Altmeisters Hentschel, wie es vielfach geschehen ist, den Schluß ziehen wollte, „da die Kinder ein Quartblatt leicht als $^1/_4$ Bogen, nicht aber als 0,25 Bogen erkennen, so fehlt es für die Decimalbrüche an Veranschaulichungsmitteln, und sie sind deshalb möglichst spät, jedenfalls nach den gemeinen Brüchen zu behandeln," der würde weit über das Ziel hinausschießen. Es folgt nämlich nur daraus, daß jene Ver-

auschaulichungsmittel hier nicht zu gebrauchen sind. Aber giebt es nur diese? Der Schüler wird am Meterstabe 1 cm leicht als den hundertsten Teil von 100 cm also als $^1/_{100}$ m erkennen, daraus 2 cm als 0,02 m und 25 cm als 0,25 m. Er wird aber nicht so leicht darauf kommen, daß 25 cm $^1/_4$ m sind. Wie sollte er auch, da der Meterstab wohl $/_{100}$ m, nicht aber die $/_4$ m zeigt? Die gemeinen Brüche finden in unsern Maßen, die der decimalen Teilung unterliegen, meist nicht die geeignete Veranschaulichung und nicht die ausgedehnte Anwendung wie bei den alten. Gerade darum haben sie aber auch an praktischer Bedeutung verloren. Nun haben unsere Schüler zunächst nicht mit $/_4$ Bogen, $/_3$ Äpfeln, $/_8$ Fenstern zu rechnen, sondern mit $/_{10}$; $/_{100}$; $/_{1000}$ M., m, kg, die also am wichtigsten erscheinen müssen. Man sieht: Jede Bruchrechnung bedarf ihrer besondern Veranschaulichungsmittel, jede ist nach dieser Seite selbständig gestellt!

Wenn wir so nachzuweisen suchten, daß die Einführung der Decimalzahlen nach dem Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen — also vor den gemeinen Brüchen — auf rein anschaulichem Wege sich bewirken läßt, so können wir uns doch den Bedenken nicht verschließen, die eine vollständige Behandlung derselben an diesem Platze erregen muß. Sie bieten Vorteile nur für das schriftliche Rechnen, sind aber nur in den leichtesten Fällen brauchbar für das Kopfrechnen, dieses müßte wenigstens in den beiden letzten Species sehr zurücktreten, da der Stoff mangeln würde. Schon aus diesem Grunde allein würden wir einer solchen Anordnung nicht leicht den Vorzug geben können.

3. Auch der dritte Weg, nämlich beide Brucharten von Stufe zu Stufe in in enger Verbindung miteinander zu lehren, findet bei manchen Methodikern begründete Fürsprache, unter ihnen war mein verehrter Lehrer Terlinden. In dieser Verbindung sind die Decimalbrüche den gemeinen Brüchen vollständig untergeordnet, so daß sich an das Beispiel aus diesen unmittelbar eins aus jenen anschließt. Diese Anordnung hat den Vorteil, die Decimalbrüche viel früher zur Behandlung zu bringen, als es in der zuerst dargestellten Weise geschieht. Hier lernt jedes Kind mit den wichtigsten gemeinen Brüchen auch die am häufigsten auftretenden Decimalzahlen behandeln. Doch bleibt auch gegen diese Anordnung manches einzuwenden. Jede Bruchrechnung bietet der Schwierigkeiten für sich allein gerade genug. Die einzelnen Fälle in beiden stellen verschieden hohe Anforderungen an den Schüler. (Wir erinnern nur an die Addition ungleichnamiger Brüche.)

Ferner verlieren die Decimalzahlen den Zusammenhang mit den Maßen, der ihnen in der Volksschule doch unbedingt gewahrt bleiben sollte.

Keine von den besprochenen Einordnungen verdient unbedingt den Vorzug, und es dürfte deshalb ratsam erscheinen durch Verbindung der verschiedenen Weisen einen Lehrgang aufzustellen, welcher manche Vorzüge der einzelnen aufnimmt, ohne von deren Nachteilen betroffen zu werden.

Die gemeinen Brüche werden schon lange nicht mehr so systematisch behandelt, wie es früher allgemein geschah. Da wurde zunächst die Addition vollständig durchgeführt, hierauf die Subtraktion. Diese Trennung allein nach den Species ließ bei aller systematischen Vollständigkeit in methodischer Hinsicht sehr viel zu wünschen übrig. Nach der Addition ungleichnamiger Brüche folgte beispielsweise die Subtraktion gleichnamiger, die viel leichtere Aufgaben brachte als jene. Jetzt hat man die Trennung nach Species fallen lassen und stellt die einfachsten Aufgaben aus sämtlichen Rechnungsarten zusammen zu einem ersten Kursus. Hier wird das Kind bekannt gemacht mit den leichtesten Operationen mit gemeinen Brüchen und lernt damit die Rechnungen ausführen, die im Kleinverkehr am meisten angewandt werden. Erst nachdem in diesen die nötige Sicherheit erreicht ist, folgt der schwierigere Hauptkursus aus den gemeinen Brüchen. Warum man diese methodische Anordnung nicht auch auf Decimalbrüche anwendet, bleibt unerfindlich. Es giebt auch hier eine Gruppe von leichteren Aufgaben aus allen Species, die passend in den ersten Kursus zu stellen sein dürften.

Demnach ergiebt sich folgender Gang, den der Lehrplan für unsere Übungsschule inne hält, und der auch in vielen andern Schulen befolgt wird.

Die Decimalbruchform wird, wie es jetzt wohl allgemein geschieht, beim Reduzieren angewendet. 375 Pf. = 3,75 M. Durch das ganze Rechnen mit mehrfach benannten Zahlen wird diese Form gebraucht und dadurch zur Sicherheit gebracht. Die Auffassung des Decimalbruches, der nach den mehrfach benannten Zahlen eingeführt wird, ist somit wesentlich vorbereitet. Der Meterstab mit seinen Teilen dient als Veranschaulichungsmittel, als solches wird auch das Decimeter benutzt, obschon dasselbe später im Rechnen nicht als Maß auftritt. Die Zehntel, Hundertstel und Tausendstel werden im engsten Anschluß an die Maße eingeführt und darauf Addition und Subtraktion mit diesen Zahlstufen behandelt. Von der Multiplikation gehört nur die erste Stufe hierher: „der Multiplikator ist eine ganze Zahl"; aus der Division: „Der Divisor ist eine ganze Zahl." Hier müssen die Zahlen so gewählt sein, daß die Rechnung bei den Tausendsteln spätestens aufgeht. An diesen Kursus schließen sich hierhergehörige Aufgaben aus der geraden und umgekehrten Regeldetri an.

Hierauf kommt der erste Kursus aus den gemeinen Brüchen zur Behandlung, bei dessen einzelnen Stufen die entsprechenden aus den Decimalbrüchen wiederholt werden.

1. Einführung in die gemeinen Brüche.

2. Verwandeln von ganzen und gemischten Zahlen in Brüche und umgekehrt.

3. Heben und Erweitern.

4. Addition und Subtraktion mit gleichnamigen Brüchen. Wiederholung dieser Species mit Decimalbrüchen.

5. Multiplikation eines Bruches und einer gemischten Zahl mit einer ganzen Zahl. Decimalbrüche.

6. Division eines Bruches und einer gemischten Zahl durch eine ganze Zahl. Decimalbrüche.

7. Einfache gerade und umgekehrte Regeldetri.

Beim Heben und Erweitern bietet sich zum ersten Male die Verbindung zwischen beiden Brucharten und wird häufig hergestellt. Bei dieser Anordnung liegt für uns der Schwerpunkt durchaus nicht in der Voranstellung des ersten Kursus aus den Decimalbrüchen vor den aus den gemeinen Brüchen, — das kann ebenso gut umgekehrt sein, — sondern vielmehr in der scharfen Trennung beider von einander und von dem Hauptkursus aus der Bruchrechnung. Gerade diese gewährt manche Vorteile:

Es sind rein pädagogische Gesichtspunkte bei der Anordnung maßgebend, die Vollständigkeit des Systems bleibt hier nicht nur bei den gemeinen, sondern auch bei den Decimalbrüchen ganz und gar außer acht; jede Bruchart baut sich selbständig auf, keine ist der andern untergeordnet.

Den Ausgangspunkt bildet bei beiden die Anschauung, und bei jeder werden besondere Veranschaulichungsmittel benutzt. So ist es möglich, für jede die geeignetsten auszuwählen, und die Decimalbruchrechnung behält die enge Verbindung mit den Maßen, die allein denselben die Berechtigung in der Volksschule gegeben haben.

Es ist jede Häufung der Schwierigkeiten, die in der gleichzeitigen Vorführung beider Bruchарten liegt, durchaus vermieden.

Aus den Decimalbrüchen sind die Gruppen, welche eine Menge für das Kopfrechnen wertvollen Stoff bieten, herausgehoben, während die vorzugsweise für schriftliche Bearbeitung geeigneten Partien zurückgestellt sind. Damit ist dem Kopfrechnen seine überwiegende Stellung gesichert.

Dem ersten Kursus aus den Decimalbrüchen, der das Wichtigste enthält, ist die hervorragende Stellung gewahrt.

Den praktischen Anforderungen ist auch Rechnung getragen, indem das Wichtigste früh zur Behandlung kommt, so daß alle Kinder mit demselben vertraut sind, wenn sie aus der Schule entlassen werden.

An den ersten schließt sich dann der Hauptkursus aus dem Rechnen mit gemeinen Brüchen an.

1. Addition ungleichnamiger Brüche. Wiederholung: Decimalbrüche.

2. Subtraktion ungleichnamiger Brüche. Wiederholung: Decimalbrüche.

3. Multiplikation. Zweite Stufe: Der Multiplikator ist ein Bruch, der Multiplikand ist a) ein Bruch, b) eine gemischte Zahl. Dritte Stufe: Der Multiplikator ist eine gemischte Zahl, der Multiplikand ist a) ein Bruch, b) eine gemischte Zahl.

Nach beendeter Multiplikation der gemeinen Brüche wird die mit Decimalbrüchen vollständig durchgeführt.

4. Division eines gemeinen Bruches und einer gemischten Zahl durch einen Bruch und eine gemischte Zahl. Dieselben Fälle werden mit Decimalzahlen behandelt.

In den beiden letzten Species werden die Decimalbrüche erst dann in Angriff genommen, wenn die gemeinen Brüche behandelt sind; aber auch hier werden beide Brucharten gesondert gelehrt, damit für jede die selbständige Anordnung des Stufenganges innerhalb der Species gewahrt und eine Vermengung beider vermieden bleibt. Hier stehen die gemeinen Brüche voran; denn sie bieten in erster Reihe den Stoff für das Kopfrechnen, während in den Decimalbrüchen eine handlichere Form für das schriftliche Rechnen, das nachfolgt, gegeben ist. Andrerseits liegen die gemeinen und die Decimalbrüche in derselben Species nur kleine Zeiträume auseinander, so daß den geförderteren Schülern dieser Stufe immer die Frage vorliegt:

„Welche Bruchart ist für die vorliegende Rechnung am vorteilhaftesten?" Er soll sich selbständig entscheiden. Aufgaben, in denen beide Brucharten vorkommen, werden häufig gestellt und es empfiehlt sich, die Aufgabe, welche in gemeinen Brüchen durch Kopfrechnen gelöst ist, unter Benutzung von Decimalbrüchen schriftlich rechnen zu lassen.

Günstig gestellte Schulen mögen außer der erwähnten Verwandlung von gemeinen Brüchen in Decimalbrüche und von vollständigen Decimalbrüchen in gemeine noch das Verwandeln von rein periodischen und unrein periodischen Decimalbrüchen vornehmen. Eine mehr als theoretische Bedeutung können wir diesen Übungen kaum zuschreiben.

Wir wissen wohl, daß alles Veranschaulichen und Erklären das Rechnen in einer Schule nicht auf einen grünen Zweig bringt, wenn das Üben versäumt wird. Das Kennen muß hier unbedingt zum Können geführt werden. In unserer Übungsschule wird deshalb jede Rechenstunde mit Übungen aus dem früher behandelten Stoffe begonnen; leichte algebraische Aufgaben werden eingeflochten. Beide Abteilungen einer Klasse werden kombiniert und der Standpunkt der zweiten Abteilung giebt den Maßstab für die Schwierigkeit der Aufgaben. Dadurch werden die Aufgaben für die erste Abteilung recht leicht; aber das ist kein großer Fehler. Lieber etwas zu leicht als zu schwer; denn dann wird dem Kinde die Freude an der gelösten Aufgabe nicht verkümmert. Wir Rechenlehrer könnten uns fürchten, wenn wir immer wieder hören: „Der Unterricht muß interessant sein!" Es ist ein eigen Ding beim strammen Üben des Einmaleins u. dgl. auch noch interessant bleiben zu sollen! „Was in anderen Unterrichtszweigen das Beiwerk des Interessanten leistet, das muß hier die Freude, die Befriedigung an der eigenen wachsenden Kraft sein. Nicht ein Irrlichterieren mit allerlei scheinbar geistreichen

Aufgaben, sondern nur lückenloser Fortschritt kann diese Befriedigung erzeugen. In irgend einer Art muß das Kind durch den Unterricht sich gesteigert fühlen, wenn es nach demselben verlangen und ihn festhalten soll." (Benecke.)

Fassen wir das Gesagte kurz zusammen:

1. Die Einführung der Decimalbrüche ist auf Anschauung zu gründen. Veranschaulichungsmittel bieten die Maße, Münzen und Gewichte. Das abstrakte wissenschaftliche Verfahren ist in der Volksschule zu vermeiden.

2. Die Decimalbrüche werden ebenso wie die gemeinen Brüche nicht nach der Vollständigkeit des Systems, sondern vielmehr in zwei getrennten Kursen, deren Abgrenzung allein nach pädagogischen Gesichtspunkten erfolgt, zur Behandlung gebracht.

3. Der erste Kursus aus den Decimalbrüchen erhält wegen seines Wertes für das Kopfrechnen und wegen seiner hohen Bedeutung für das praktische Leben eine entsprechend hervorragende Stellung.

4. Das Leichteste und zugleich Notwendigste aus beiden Bruchrechnungen wird von dem Schwierigeren getrennt und so früh zur Behandlung gebracht, daß alle Kinder bei ihrem Austritt aus der Schule damit vertraut sind.

5. Durch die Verbindung beider Bucharten in den einzelnen Species des zweiten Kursus ist in den gemeinen Brüchen Stoff für das Kopfrechnen ausreichend gegeben, während die Decimalbrüche hier namentlich beim schriftlichen Rechnen Verwendung finden.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Die finanzielle Selbständigkeit der Schule.

Der Gesetzentwurf betr. die Erleichterung der Volksschullasten in Preußen, über den vor dem Abdruck dieser Zeilen bereits entschieden und soweit dies von einem Nichtpreußen beurteilt werden kann, höchstwahrscheinlich zu Gunsten des Staates entschieden sein wird, läßt uns wieder einmal die Unselbständigkeit der Schule und deren mangelhafte Organisation recht schmerzlich empfinden und zwar um so mehr, als man auf dem Schulgebiete leider noch immer nicht recht vorbereitet auf diesen Schritt ist, trotzdem daß eine Unterstützung von jährlich 20 Millionen schon längst hätte angeboten werden sollen. An die Bestrebungen der Centrumspartei bez. des Schulwesens in Deutschland und an den Entwurf des Fürsten Liechtenstein zum östreichischen Volksschulgesetz sei daneben nur flüchtig erinnert.

Über den Wert der Selbständigkeit der Schule brauche ich wohl jetzt und zumal in diesem Blatte kein Wort zu verlieren, wie weit wir auch von der Erreichung dieses Zieles noch entfernt sein mögen. Trotzdem halte ich es nicht für unzweckmäßig, meinen Plan von der finanziellen Selbständigkeit des Schulwesens

oder des Schulstaates, wie ich es besser nennen will, zum Besten zu geben. Die Anregungen dazu habe ich entnommen aus dem Buche von Dörpfeld, die freie Schulgemeinde und ihre Anstalten.

Wenn ich von der Selbständigkeit des Schulstaates oder kurz der Schule rede, so denke ich mir dieselbe so, wie sie in manchen Staaten bereits für die Kirche erreicht ist, bez. noch erstrebt wird. Diese Selbständigkeit ist teils eine innere d. i. in Bezug auf Zweck und Ziel, teils eine äußere d. i. in Bezug auf die Mittel. Zu letzteren gehören insbesondere die Geldmittel. Wie die Kirche die vom Staat seinerzeit eingezogenen Kirchgüter wieder zurück verlangt, um sie nun selbst zu verwalten, so sollte der Staat auch der Schule d. h. dem Schulstaate eine namhafte Summe überweisen, gleichsam eine Aussteuer zur ersten Einrichtung, was nicht ausschließt, daß er alljährlich noch seinen pflichtmäßigen Beitrag zahle. Staat, Schule und Kirche, die drei großen ethischen Gesellschaftsorganismen, ständen dann also nebeneinander, aber nicht lose, sondern miteinander zu einem höhern Gesamtorganismus verbunden. Die Selbständigkeit derselben ist also keine absolute, sondern nur eine relative, doch so, daß jeder Kreis zur vollen und ungehinderten Entfaltung seiner Kräfte kommt, wobei die andern durchaus nicht gestört, sondern im Gegenteil gefördert werden. Jeder hat eben seine eigentümliche Aufgabe und ist darum in die aus der Natur dieser Aufgabe sich ergebenden Schranken gewiesen. Diese Aufgaben sind deutlich von einander unterschieden und genau von einander abgegrenzt, was freilich noch so wenig eingesehen wird, so daß man sich ein Zusammenwirken nicht anders denken kann, als daß ein Kreis über die beiden andern herrsche, während sie doch ihrer Natur nach einander dienen müssen. Ich kann das Wesen dieser drei Kulturgebiete hier nur flüchtig andeuten. Der Staat hat es mit der Gesamtheit der auf einem begrenzten Territorium wohnenden Menschen als solcher zu thun und nimmt die Menschen, wie er sie findet, d. h. er fragt nicht, ob der einzelne will oder nicht, sondern er zwingt sie zur Erreichung seines Zweckes. Dies spricht sich in allen seinen Einrichtungen aus, soweit sie innerhalb seines eigentlichen Gebietes sich befinden, man betrachte nur das Militär- und Polizeiwesen, das Zoll- und Steuerwesen, die Rechtspflege und das Verkehrswesen u. s. w. Bei der Armenunterstützung und bei der Krankenpflege läßt er sich zunächst, wenn nicht ausschließlich, von der Absicht leiten, daß die betr. Armen und Kranken nicht der Gesellschaft hinderlich werden bez. diese anstecken; um das Wohl des einzelnen als solchen ist es ihm viel weniger zu thun. Dies ist vielmehr Sache der Schule, wie seltsam dies auch klingen mag. Vergl. Ziller, Grundlegung § 3. 1. Aufl. Die Reichsgesetze über den Unterstützungswohnsitz und die Kranken- und Unfallversicherungen sind Zwangseinrichtungen und haben es zunächst nur mit den Bedingungen des äußern Wohls der Menschen zu thun. Sie bedürfen der Ergänzung durch die Kirche. Die Schule hingegen hat es mit der Bildung und Erziehung des Einzelnen, des Individuums, zur Persönlichkeit zu thun. Sie beginnt zwar mit dem Zwange (Regierung im pädagogischen Sinne und Schulzwang), aber sucht mit der Selbständigkeit und freien Selbstbestimmung des Zöglings abzuschließen. Sie sucht den erzwungenen Gehorsam, mit dem sich der Staat begnügt, zu einem freien, sittlichen Gehorsam umzubilden. Die Kirche endlich vereinigt die so gewonnenen lebendigen Bausteine zum harmonischen Tempel, sie sammelt die einzelnen und heiligt die Gesellschaft, kann darum auch ohne Zucht nicht bestehen, geschweige ihre Aufgabe erfüllen. Schon aus diesen wenigen Zügen leuchtet ein,

daß diese drei großen Gesellschaftskreise auf einander angewiesen sind und einander unterstützen müssen. Durch die Schule und die Kirche wird der Staat sittlich gehoben, durch den Staat erhalten Schule und Kirche einen gewissen Rückhalt und Schutz, durch die Schule wird die Kirche vor Stillstand und Erstarrung bewahrt, und durch die Kirche wird der Schule die erforderliche Liebe und Opferwilligkeit von seiten der Pfleger erhalten, ohne die sie nicht bestehen könnte, und sie mit dem Himmel verknüpft, ohne welchen es keine rechte Treue und Berufsfreudigkeit gäbe, die der Lehrer vor allem haben muß.

Wir können diese drei Lebenskreise auch mit den drei Zweigen der Pädagogik vergleichen, nämlich mit der Regierung, dem Unterrichte und der Zucht, die in einem gewissen Sinne auch mit jenen drei Kreisen zusammentreffen. Wie Regierung, Unterricht und Zucht von einander genau unterschiedene Disciplinen sind und eine jede ihre eigenen Maßnahmen erfordert, so gehören sie doch auch wiederum zusammen und bilden ein Ganzes, ja sie müssen sogar einander durchdringen. So müssen im Unterricht Regierungsmaßregeln angewandt und Zucht geübt werden; so muß die Regierung in Hinblick auf den Unterricht und die Zucht ihre Maßnahmen treffen, und die Zucht muß von der Regierung und dem Unterricht begleitet werden. Ähnlich ist es bei den drei ethischen Lebenskreisen.

Der Staat ist zunächst notwendig, um die Gesellschaft äußerlich zusammenzuhalten und zu gemeinschaftlichen Unternehmungen, die dem Ganzen zu gute kommen, zu zwingen. Er bedarf aber dazu der Schule und zwar schon allein aus dem Grunde, um brauchbare Bürger und tüchtige Beamte sich zu verschaffen, wozu nicht bloß eine besondere Fachausrüstung, sondern eine allgemeine Bildung gehört, die wiederum am besten mit der Erziehung selbst verbunden wird. Der Staat wird daher gut thun, wenn er die Ausbildung seiner Bürger durch die Schule besorgen läßt. Er kann dies aber billigerweise von ihr nicht umsonst verlangen, sondern muß sie entsprechend bezahlen.

Ein ähnliches Interesse hat die Kirche an der Schule. Letztere soll ihr ja die Steine zurichten, damit sie dann leicht dem Tempel eingefügt werden können. Die Schule soll also für den Staat und die Kirche vorbereiten. Dies ist aber nicht ihre Hauptaufgabe, sondern nur ihre Nebenaufgabe. Ihre Hauptaufgabe ist vielmehr unbekümmert um den Staat und die Kirche das Ideal der Persönlichkeit auszubilden. Um dies hohe Ziel zu erreichen, müssen auch entsprechende Mittel angewandt werden. Daraus folgt, daß die Schule die Mittel zur Erreichung ihres eigentlichen Zweckes selbst aufbringen muß, sie wird also selbst mehr aufbringen müssen als Staat und Kirche zusammen. Dies ist aber zugleich auch deshalb wünschenswert, damit sie sich die nötige Selbständigkeit und Überlegenheit innerhalb des Erziehungsgebietes gegenüber den beiden andern Genossen wahre. Dieser Beitrag der beiden Nachbarn wird andrerseits aber auch nicht zu gering zu bemessen sein, um einerseits der Schule eine immerhin namhafte Beihilfe zu verschaffen und andrerseits ein entsprechendes Interesse von seiten der Beitragspflichtigen zu erhalten. Diese Erwägungen führen mit einer gewissen Nötigung auf das fünfteilige Beitragsverhältnis, d. h. die Schule bringt für sich allein $^3/_5$ und Staat und Kirche je $^1/_5$ auf. Nehmen wir also eine kleine Dorfschule an, die jährlich 1000 M. kostet, so trägt die Ortsschulgemeinde 600 M. die bürgerliche Gemeinde 200 M. und die Kirche 200 M. dazu bei.

Dieses fünfteilige Beitragsverhältnis entspricht zugleich auch dem fünfgliederigen Schulvorstande. Die Fünfzahl dürfte auch hier das Angemessenste sein.

Bei einer größeren Zahl schwächt sich leicht das Verantwortlichkeitsgefühl und der Eifer ab, auch wird der Geschäftsgang weitläufiger und umständlicher.

Die $^3/_5$ der Erhaltungskosten, welche die Schulgemeinde beizutragen hat, sind zunächst und in erster Linie von denen aufzubringen, denen in erster Linie die Erziehungspflicht obliegt, also von den Eltern. Sodann ist aber noch darauf Bedacht zu nehmen, einen Kreis von Gönnern und Freunden der Schule zu sammeln, die freiwillig dazu beisteuern, was einesteils wieder die Eltern sein können, die etwas über die gesetzliche Beitragspflicht hinaus beitragen, andernteils ledige Personen, die aus Dankbarkeit und Wohlwollen etwas opfern. Auf diese Weise wird in die verpflichtete und mehr oder weniger erzwungene Schulgemeinde ein mehr freierer und idealerer Verein eingeschoben, der in das sonst etwas starre Gefüge mehr Leben und Schwung bringt und der Schulgemeinde eine Eigenschaft verleiht, die sie wesentlich von der bürgerlichen Gemeinde, die, wie wir gesehen haben, nur den Zwang kennt, unterscheidet. Eine weitere Unterscheidung zwischen beiden Gemeinden würde darin liegen, daß im Staatsgebiet die Steuern mehr auf die Sachen (Grund- und Gebäudesteuer, Branntweinsteuer, Zölle u. s. w.) gelegt werden und im Schulgebiete auf die Personen. Der Staat könnte denn auch getrost von der Einkommen- oder Personalsteuer absehen und diese der Schule abtreten, weil er ja durch die Selbstverwaltung der letzteren bedeutend entlastet würde, ja nur noch ein Fünftel zu zahlen brauchte. Die Schulabgaben würden aber lieber gezahlt werden, als die Staatssteuern, weil man bei ersteren viel deutlicher vor Augen sieht, wie das Geld verwandt wird, während, wenn alles in einen Säckel geworfen wird, wie es jetzt beim Staat der Fall ist, meist der Überblick über die Verwendung und die Anschaulichkeit verloren gehen. Natürlich gilt dies nur von den gewöhnlichen Steuerzahlern, aber das sind ja eben die meisten. Durch diese Steuerreform würde der allgemeine Unwille gegen die Steuern um einiges gemindert und auch dieses schon von Wert sein.

Um nun wieder auf den Kreis der Gönner und Freunde zurückzukommen d. i. auf die Freiwilligen in der neuen Schulgemeinde (der Vergleich mit den Freiwilligen im Heerwesen ist lehrreich), so würden dieselben, wo sie vorhanden sind und so lange sie wenigstens den 5. Teil sämtlicher Kosten freiwillig aufbringen, auch einen der drei Vertreter, die der Schulgemeinde zukommen, in den Schulvorstand abzuordnen berechtigt sein. Der Schulvorstand würde demnach in diesem Falle bestehen

1. aus dem Lehrer bezw. erstem Lehrer oder Schulleiter
2. „ „ Vertreter der verpflichteten Eltern
3. „ „ „ „ freien Genossenschaft
4. „ „ „ „ bürgerlichen Gemeinde (Ortsvorsteher)
5. „ „ „ „ kirchlichen „ (Pfarrer).

Den Vorsitz im Schulvorstande und in der Schulgemeindeversammlung hat naturgemäß der Lehrer.

Stimmberechtigt sind in der Gemeindeversammlung außer den beitragenden Vätern auch diejenigen Freunde und Gönner, die wenigstens den von der Schulgemeinde festgesetzten jährlichen Normalbeitrag zahlen. Über die weiteren einschränkenden Bestimmungen das Stimmrecht betreffend brauche ich mich hier nicht auszulassen.

Der Staat setzt das Normalziel für jede Schule fest, doch ist jeder Schul-

gemeinde unbenommen, darüber hinauszugehen und zu den so bestimmten Schuljahren noch eins oder mehrere hinzuzufügen.

Zum Besuch dieser aufgesetzten Jahrgänge und zur Mitbestreitung dieser entsprechenden Mehrkosten kann niemand gezwungen werden. Wer jedoch für eine höhere Klasse angemeldet und aufgenommen worden ist, für den muß der betr. jährliche Beitrag bezahlt werden, auch wenn er während des Jahres wieder abgeht.

Rückständige Schulbeiträge oder -Steuern treibt auf Antrag der Schulgemeinde der Staat ein. Die Gönner müssen, um das Stimm- und Vertretungsrecht zu erlangen, die erforderlichen Gaben vorher geopfert haben.

Staat und Kirche sind zur Beitragung zu den Mehrkosten für Überstunden und Überjahrgänge nur dann verpflichtet, wenn sie den diesbezüglichen Gemeindebeschlüssen zustimmen und nur so lange, als der diesbezügliche Vertrag lautet.

Außer diesen Ortsschulen niederen und höheren Charakters giebt es nun auch Kreisschulen für bestimmte Stände und Fächer. Das sind die Realschulen, Gymnasien und Seminare. Die Unterhaltungskosten werden in gleicher Weise wie bei der Ortsschule verteilt. Es trägt also $^3/_5$ der Schulkreis, $^1/_5$ der entsprechende politische Kreis oder Bezirk und $^1/_5$ der entsprechende Kirchenkreis oder die Diöcese dazu bei. Auch der Kreisschulausschuß ist wie der Ortsschulausschuß zusammengesetzt, nämlich aus dem Kreisschulinspektor als Vorsitzenden, zwei von der Schulsynode erwählten Familienvätern und Schulfreunden, dem Landrat oder dessen Stellvertreter und dem Superintendenten oder dessen Stellvertreter.

Zwischen der einfachen Ortsschule und den Kreisschulanstalten sind verschiedene Abstufungen und Schulsysteme möglich. So können mehrere kleinere Gemeinden sich zu einer Gesamtschulgemeinde mit einer mehrklassigen Schule vereinen oder neben den einfachen Ortselementarschulen eine gemeinschaftliche Schule gründen, die nur aus dem freiwilligen Überjahrgange besteht. Umgekehrt können und sollen die übergroßen Stadtschulgemeinden sich in kleinere gliedern. Die Verwaltung und Vertretung wird nach unserm fünfteiligen Normalsystem leicht zu modificieren sein. Dasselbe gilt, wo besondere Fachschulen mit den Erziehungsschulen verbunden sind, oder wo konfessionelle Minderheiten an die Schulen der herrschenden Konfession gewiesen sind. Im ersteren Falle wird der Staat einen entsprechenden Zuschuß zu zahlen haben, im anderen Falle die betreffende konfessionelle Minorität, während die herrschende Konfession dem entsprechend entlastet werden wird. Endlich werden in den Schulstaat auch noch teilweise die Hochschulen einzufügen sein. Der Schulstaat wird von dem Schulministerium regiert, dem ein Schullandtag zur Seite steht. In größere Staaten wird sich noch ein Zwischenglied, das der Provinz entspricht, mehr nötig machen.

Der Schulstaat setzt sich also zusammen aus den Bezirksschulgemeinden und diese wieder aus den Ortsschulgemeinden. Nach Bedürfnis können sich auch mehrere Bezirksschulgemeinden unter einander verbinden, um für sich eine Mittelschule zu errichten, zumal wenn die Bezirke klein sind. Umgekehrt werden die großen Städte in einzelne Bezirke zu zerlegen sein. Ein Ähnliches gilt, wie wir bereits gesehen haben, in Bezug auf die Ortsgemeinden, die sich gleichfalls wieder unter einander verbinden oder zerteilen können.

Ich sollte nun meinen, daß dieser Plan wenigstens in der Lehrerschaft Zustimmung finden sollte. Was viele Lehrer nämlich bisher vor der Selbständigkeit der Schule zurückgeschreckt hat, ist die Befürchtung gewesen, daß die Schule die Mittel nicht würde aufbringen können. Doch diese Befürchtung hat in meinem

Plan keinen Raum mehr. Ein anderes Bedenken besteht darin, daß man auf einzelne Gemeinden hinweist, die dann ein verhältnismäßig zu großes Opfer aufbringen müßten. Dem läßt sich aber dadurch leicht abhelfen, daß man dieselben entweder von den Beiträgen zur Kreisschulgemeinde oder zum Schulstaat entbindet oder wenn dieses noch nicht genügen sollte, ihnen aus diesen Klassen, die dann ganz anders beschaffen sein werden, noch oben drein etwas bewilligt. Ähnlich ist es ja auch jetzt schon gewesen, nur mit dem Unterschied, daß der Staat darüber zu befinden hatte, während es dann die Schule selbst ist, die doch diese Bedürfnisse viel besser zu würdigen versteht. Ehe der Staat ein Übriges für die Schule thut, muß erst, wie wir dies genügend aus der Erfahrung wissen, für das Militär-, Justiz-, Eisenbahnwesen u. s. w. gesorgt sein. Ebenso verfährt die bürgerliche Gemeinde, erst kommt der Wegebau und dann die Schule, was auch gar nicht zu verwundern ist. Nach meinem Plan erhält die Schule eine viel würdigere und sicherere Stellung.

Die Schulunterhaltungskosten lassen sich nach dem vorgeschlagenen System auch noch leicht in anderer Weise verteilen, etwa so, daß die Ortsschulgemeinde nur für die Schulräumlichkeiten und deren Ausstattung, Lehrmittel, Gerätschaften, Turnplatz, Schulgarten u. s. w. sorgt, die Kreisschulgemeinde für die Lehrergehalte, und die Provinzial- oder Landesschulgemeinde für die Gehaltszulagen und Ruhegelder, Umzugskosten u. s. w. sorgt. Auch die Frage, ob das Schulgeld beizubehalten oder abzuschaffen ist, wird sich dann leicht beantworten lassen. Man sieht also, wie schmiegsam und wie vielseitig dies System ist und wie leicht man allen Verhältnissen und Bedürfnissen damit gerecht werden kann.

Mit vorstehendem ist freilich erst ein Kapitel der großen Frage betr. die Selbständigkeit der Schule und deren Verhältnis zu Staat und Kirche entworfen. Weitere Kapitel sollen bald folgen z. B. über die verschiedenen Schularten, deren Gliederung und Verhältnis unter einander; die Ausbildung, Berufung und Rechtsstellung des Lehrers; der Lehrer als Vorsitzender des Schulvorstandes und der Schulgemeindeversammlung und dessen Verhältnis zum Bürgermeister (Schultheiß) und Pfarrer; die Lehrerkonferenzen und die Schulsynoden; die Fotbildung der Jugend bis zum Soldatenstande u. s. w.

Hoheneiche bei Saalfeld (Saale) März 1888.

Hermann Rolle.

Aus Nassau.

Das verwichene Kalenderjahr hat für unsere nassauischen Schulen eine wichtige Thatsache zu verzeichnen: Die Einführung einer neuen Biblischen Geschichte unter dem Titel: „Biblische Geschichte für den Evangelischen Religionsunterricht“. „Der Religionsunterricht ist das A der Volksschule.“ In dieses Wort Schürens wird vor allem der evangelische Volksschullehrer einstimmen, der nicht bloß sittliche Charakterstärke, sondern religiös-sittliche Charakterbildung als das Ziel der Erziehung betrachtet. Damit ist dann aber auch das andere Wort Schürens als Wahrheit anerkannt, daß „die biblische Geschichte das ewige Fundament alles christlichen Religionsunterrichtes ist“ und bleiben wird. Denn sie schöpft direkt aus dem untrüglichen Born der ewigen Wahrheit. Nicht Menschen-, sondern Gotteswort tritt uns hier entgegen; und dieses ist eine Kraft Gottes, selig zu

machen alle, die daran glauben. Eine bibl. Geschichte als ein „Auszug aus der heiligen Schrift" ist somit nicht bloß eines der wichtigsten, sondern ganz gewiß das wichtigste Religionslehrbuch, das „Fundamentalreligionsbuch"; und wenn daher für einen größeren Bezirk ein neues Schulbuch dieser Art zur Einführung gelangt, so ist das für Lehrer und Schüler, ja selbst für das Haus*) ein Ereignis von weitreichender Bedeutung. Eine **gute** bibl. Gesch. ist entschieden ein Segen für die Volksschule. Das können die evang. Lehrer Nassaus jetzt aus Erfahrung bezeugen. Es ist nicht Zweck dieser Zeilen, die seit Frühjahr v. J. im hiesigen Regierungsbezirke eingeführte bibl. Gesch. einer ausführlichen Besprechung zu unterziehen. Gesagt aber soll es werden, daß das genannte Buch den besseren dieser Art zugezählt werden darf. Übersichtlichkeit, Auswahl und Anordnung des Stoffes, und vor allem die Erzählungen selbst sind derart, daß die nass. Lehrer die Einführung dieser neuen bibl. Geschichte mit Freuden begrüßt haben, und das um so mehr, als die seitherige nass. bibl. Geschichte den heutigen pädagogischen und wohl auch theologischen Anforderungen schlechterdings nicht genügte. Daß bei Feststellung des Textes in dem neuen Buche mit großer Pietät gegen die altehrwürdige lutherische Übersetzung gehandelt wurde und nur die unumgänglichsten Änderungen vorgenommen worden sind, verdient gewiß volle Anerkennung. Die lutherische Ausdrucksweise ist eben nicht bloß bahnbrechend gewesen, sondern wirklich volkstümlich geworden; und es wird dieselbe von keiner „neuen Übersetzung" so leicht verdrängt werden. Das hat der Verfasser unserer neuen Geschichte vollauf berücksichtigt. Ein besonderer Vorzug der „neuen Geschichte" dürfte wohl auch der sein, daß sie zwei Anhänge (Am Schlusse des A. T.s: „Geschichte des jüdischen Volkes bis zur Erscheinung Christi" und am Schlusse des N. T.s: „Eine kurze Beschreibung des gelobten Landes"), eine Zeittafel und 3 gut gezeichnete, sauber ausgeführte Kärtchen („Die Missionsreisen Pauli," „Palästina" und „die Sinai-Halbinsel mit dem Zuge der Israeliten in der Wüste" (als Beigaben enthält. Daß bei den Eigennamen durch Accente (') die richtige Betonung angedeutet ist, verdient ebenfalls anerkennende Erwähnung. Es wäre also durch Einführung dieses Buches abermals*) einem „Notstande" in Hinsicht unserer Volksschulbücher abgeholfen. Zwei andere aber bestehen noch fort und erheischen ebenfalls dringend der Abhilfe. Das eine ist die „Katechismusfrage." Unser „Nass. Landeskatechismus" mit seinen 359 §§, seiner breitgetretenen Pflichtenlehre und seinen sehr bedenklichen Definitionen in wichtigen Glaubenssachen ist, darüber besteht längst kein Streit mehr, durchaus nicht mehr zeitgemäß. Nun soll zwar schon vor mehr als Jahresfrist von einem nass. Geistlichen ein Entwurf eines neuen Katechismus für unseren Bezirk fertiggestellt worden sein; allein derselbe ist bis jetzt noch nicht an die Öffentlichkeit gekommen, und es giebt sogar Leute, welche behaupten, der „Entwurf" sei bereits wieder „ad acta" gelegt, mit andern Worten also zu den Toten gezählt. Ob das im Interesse unserer Schulen zu beklagen ist oder nicht, vermag Ref., da er den fraglichen Entwurf nicht kennt, natürlich nicht zu entscheiden. Was er über denselben hat verlauten hören, ging dahin, daß man keine Ursache habe, dem Entwurfe Thränen nachzuweinen. Sei dem nun, wie ihm wolle: so viel steht fest, daß die „Katechismus-

*) Ref. kann aus eigner Erfahrung bezeugen, daß es leider! immer noch viele Häuser giebt, in denen nur dann einmal die Einwohner etwas aus Gottes Wort hören, wenn die Schüler daheim in ihrer bibl. Geschichte das Pensum für die Schule nachlesen.

*) Die Einführung neuer Lesebücher ist bereits schon vor mehreren Jahren geschehen.

frage" für Nassau dringend der Lösung bedarf, und zwar ebenso sehr im Interesse der Kirche, als in dem der Schule. Wie schwer es aber hält, einmal im Gebrauche befindliche Schulbücher zu entfernen und durch bessere zu ersetzen, das erfahren die nass. Lehrer wieder einmal so recht deutlich bei dem „Landeskatechismus". Schon lange hieß es: „Er hat sich längst überlebt!" und dennoch ist er noch immer vorhanden. Eine Erörterung der „Katechismusfrage" ist daher für die nass. Lehrer sicherlich von der größten Wichtigkeit. Da wir nun aber leider! ein evangelisches Schulblatt in Nassau nicht haben, so sind wir der Redaktion zu Dank verpflichtet dafür, daß sie zur Besprechung dieser speciell nass. Angelegenheit die Spalten des „Evang. Schulblattes" zur Verfügung stellt.

Ref. ist zwar persönlich der Ansicht, daß man den Katechismus als selbständigen Unterrichtsgegenstand in der Volksschule gänzlich entbehren und die auf denselben verwendete Zeit dazu benutzen könne, die Schüler desto mehr in die klare Quelle des Wortes hineinzuführen. Soweit er aber die diesbezüglich maßgebenden Ansichten zu kennen in der Lage ist, wird man sich zu dieser Maßregel jedenfalls nicht verstehen. „Die Schüler müssen ein Bekenntnisbuch in Händen haben", sagt man. „Das darf nicht dem Ermessen des Lehrers anheimgegeben werden." Ein separater Katechismusunterricht wird also auch für die Folge in unseren Schulen erteilt werden müssen. Damit tritt aber auch die Frage nach einem Lehrbuche für diesen Gegenstand auf. Gute Schulbücher zu verfassen, ist anerkanntermaßen keine leichte Sache und erfordert viele notwendige und vortreffliche Eigenschaften von seiten desjenigen, der sich dieser Aufgabe unterzieht. Die Abfassung eines Katechismus ist nun erst recht nicht jedermanns Ding. Was obendrein in Nassau die Angelegenheit noch besonders erschwert, ist unsere „nass. Union", welche in neuster Zeit von vielen Seiten so ängstlich gehütet wird und gerade in der Katechismusfrage in den Vordergrund gerückt zu werden pflegt. „Ein Unionskatechismus thut not." Diese dogmatisch-theologische Frage wird allermeist obenan gestellt, wenngleich eine Broschüre sogar von dem „Märchen von der nass. Union" redet. Selbstredend soll und kann an dieser Stelle die „nass. Union" weder beleuchtet, noch angetastet werden. Aber wir achten es notwendig zu betonen, daß diejenigen, welche das entscheidende Wort zu reden haben, doch über der Sorge um die Union die Hauptsache nicht aus den Augen verlieren möchten. Unser „nass. Landeskatechismus", der ja doch wohl auch ein „Unionskatechismus" ist, giebt beispielsweise auf die Frage: „Wer gehört zur christlichen Kirche?" die dreiste Antwort: „Alle, welche auf den Namen Christi getauft sind!" Von dieser Kirche aber heißt es dann: „Wie wird dieselbe im Neuen Testamente genannt?" A. „Das Himmelreich und das Reich Gottes oder auch der Leib Jesu Christi, dessen Haupt er selber ist." (!) Wir sagen daher zuerst: „Ein Katechismus thut uns not, der die evang. christlichen Heilswahrheiten in prägnanter Form und unverfälschter biblischer Weise zum Ausdrucke bringt. Zum andern (last not least) stellen wir dann an den „neuen Katechismus" auch die Anforderung, daß er die an ein solches Buch als Schulbuch zu stellenden pädagogischen Vorbedingungen erfüllt. Wenn man nun Umschau hält unter den zahlreich vorhandenen Katechismen, so wird man immer wieder zu der längst bekannten und wohl auch ohne Widerspruch anerkannten Thatsache kommen, daß der lutherische Katechismus in theologischer, wie namentlich auch in pädagogischer Hinsicht bisher noch von keinem anderen erreicht, geschweige denn übertroffen worden ist. Wer könnte z. E. auch das 6. Gebot schöner und treffender erklären, als

es Luther gethan hat? Wenn daher nun einmal im Katechismus sein muß, dann, meinen wir, könnte von der Abfassung eines besonderen Katechismus für Nassau füglich ganz abgesehen werden. Läßt man vom kleinen Katechismus Luthers das 4. und 5. Hauptstück (die Sakramente) weg, so stünden der Einführung desselben selbst in unserem „unierten“ Nassau, inbetreff des kirchlichen Bekenntnisstandes keine Bedenken entgegen. Ob aber ein neuer Katechismus hinsichtlich seiner Brauchbarkeit als Grundlage für die unterrichtliche Behandlung dem lutherischen gleichkommen würde, dürfte zum mindesten fraglich erscheinen. Also: „Warum in die Ferne schweifen, wenn das Gute so nahe liegt?“ Ref. wenigstens vermag es nicht einzusehen, daß unbedingt ein „nassauischer“ Katechismus hergestellt werden müßte. Am einfachsten, schnellsten und u. E. auch am besten ließe sich die „Katechismusangelegenheit“ erledigen, wenn man eben den kleinen lutherischen Katechismus einführte mit Weglassung der Stücke von den Sakramenten. Die „nass. Union“ würde auf diese Weise gewißlich nicht gefährdet und den nass. Schulen wäre ein großer Dienst erwiesen.

Es bliebe dann noch der Notstand betreffs des geistlichen Liederbuches zu beseitigen. Und diesen empfindet Ref. gerade am schmerzlichsten. Es wurde von uns zwar früher schon in diesem Blatte betont, wie in unserem nass. Gesangbuche die evang. Kernlieder „verbessert“ (recte verwässert) sind. Trotzdem können wir es uns nicht versagen, mit einigen Worten abermals darauf zurückzukommen.*) Das herrliche Meyfart'sche Lied: „Jerusalem, du hochgebaute Stadt“ z. B. heißt bei uns: „Du bist mein Ziel“ und ist bis zur vollen Unkenntlichkeit verändert. Die 6. Strophe: Propheten groß“ ꝛc. fehlt gänzlich. Ebenso fehlt in: „Lobt Gott, ihr Christen“ die letzte Strophe: „Heut schleußt er wieder auf die Thür;“ die Strophe: „Satan, Welt und ihre Rotten“ in: „Warum sollt' ich mich denn grämen“ ist ebenfalls ausgelassen u. v. a. Es scheint also, als ob für unsere Jugend das Beste nicht gut genug wäre. Wie nun Abhilfe schaffen? Ob und event. wann bei uns ein neues evang. Gesangbuch zur Einführung kommt, ist eine Frage, die allem Anscheine nach noch in unabsehbarer Ferne liegt. Und doch meinen wir, daß es für unseren Synodalbezirk wohl ebenso gut möglich wäre, das „Gesangbuch, für die evangelisch-christliche Kirche in Nassau“ durch ein besseres (unverfälschtes) zu ersetzen, als es auch in unserem benachbarten Kreise Biedenkopf gelungen ist, ein neues, gutes geistliches Liederbuch einzuführen, wenn der gute Wille und Interesse für die Sache vorhanden sind. Ein Beweis dafür, daß den nass. Geistlichen unsere „verbesserten“ Lieder selbst nicht zusagen, ist dem Ref. die Thatsache, daß er auf der Kanzel nie eine Liedstrophe in der Fassung unseres Gesangbuchs, sondern stets nach dem Urtext hat citieren gehört. Warum sollen denn unseren Kindern die schönsten Blüten der geistlichen Dichtkunst auch fernerhin vorenthalten bleiben? Wenn ein Lesebuch die weltlichen Gedichte in ver-

*) Als ein interessantes Exempel dieser „Verbesserungen“ sei unsere 1. Strophe des Liedes: „Jerusalem, du hoch gebaute Stadt“ hierher gesetzt:
„Du bist mein Ziel, erhab'ne Gottesstadt!
Dir schlägt das Herz in mir.
Des Irdischen und seiner Freuden satt,
schwing ich mich auf zu dir.
Weg über Erd' und Sterne:
Reicht, Engel, mir die Hand!
Ich seh' es in der Ferne
mein frohes Vaterland.

ballhornisierter Verbesserung enthielte, würde es sicherlich als Schulbuch nicht genehmigt werden. Die gottbegnadeten Dichter geistlicher Lieder haben doch gewiß denselben Anspruch auf Berücksichtigung der Früchte ihrer Muse. Unser Vorschlag wäre also der: Sollte die Einführung eines neuen Gesangbuchs in Bälde nicht zu ermöglichen sein, so müßte zu dem Mittel des „Notbehelfs“ geschritten werden. Und dieser würde darin bestehen, daß etwa die 80 Kernlieder (welche z. B. in Gütersloh bei Bertelsmann zum Preise von nur 10 Pfg. zu haben sind) dem nass. Gesangbuche als Anhang beigegeben würden zum Gebrauche in den Schulen sowohl, als event. auch bei den Gottesdiensten. Da jedes bessere Gesangbuch gerade diese Lieder unbedingt enthalten wird, so wäre auf diese Weise einer etwaigen späteren Einführung eines neuen Gesangbuchs kein Hindernis bereitet. Soviel sich Ref. erinnert, ist von einer unserer Kreissynoden vor mehreren Jahren einmal ein ähnlicher Antrag gestellt worden. Welchen Erfolg derselbe gehabt hat, vermögen wir nicht zu sagen; wir beklagen es aber, daß die Sache bisher noch nicht mit Ernst und Eifer betrieben worden ist. Daß es möglich sein wird, in dieser Angelegenheit endlich Wandel zu schaffen, bezweifeln wir nicht im mindesten. —

Wie in den letzten Jahren auf kirchlichem Gebiete bei uns der Streit entbrannt ist um die „nassauische Union“, so scheint auch die „nassauische Simultanschule“ Gegenstand des Kampfes werden zu sollen. Und zwar bewahrheitet sich auch hier wieder einmal das bekannte Wort: Kleine Ursachen, große Wirkungen. Der Sachverhalt ist kurz folgender:

Das „Allgemeine Schulblatt für den Regierungsbezirk Wiesbaden“, ein Blatt, welches weder katholischen, noch evangelischen Interessen dienen will, sondern in streng paritätischer Weise geleitet wird (giebt es aber nicht eine evangelische und eine katholische Volksschulpädagogik? Der Verf.), brachte s. Z. einen Aufsatz, in welchem die Jesuitenschulen einer abfälligen Kritik unterzogen worden waren. Das erregte auf katholischer Seite Anstoß, und daher sandten mehrere katholische Mitglieder des „Allgemeinen Lehrervereins für den Reg.-Bez. Wiesbaden“, dem das oben genannte Blatt zum Organe dient, eine „Erwiderung“ ein, hinter welcher man allgemein anderweitige „Inspirationen“ vermutete.

Da der Redakteur des Schulblattes, ein evang. Hauptlehrer, dieser Erwiderung die Aufnahme versagte, so brach auf der vorjährigen Generalversammlung des Lehrervereins der Streit aus. Nicht bloß in pädagogischen Zeitschriften, sondern sogar in den politischen Tagesblättern wurde der „Schulblattstreit“ erörtert. Die letzteren aber erklärten ausdrücklich, daß sie diesem Gegenstande nur um deswillen und insoweit ihre Spalten öffneten, als es sich nicht um den inkriminierten Artikel, sondern im eigentlichen Grunde um die nass. Simultanschule handele. Es ist nicht Zweck dieser Zeilen, eine Untersuchung anzustellen über die Zweckmäßigkeit oder den Bestand und die Zukunft der Simultanschule Nassaus. Auch dagegen legt Ref., der zwar ein entschiedener Anhänger der Konfessionsschule ist, doch zum voraus Verwahrung ein, daß er an der alten nass. interkonfessionellen Schuleinrichtung rütteln wolle. Dennoch dürfte es nicht nur „zeitgemäß“, sondern vor allem für Fernerstehende auch nicht ohne Interesse sein, inbetreff der speciell nass. Simultanschule auf zwei Dinge zu achten. Zum ersten war die Zeit der Entstehung und Blüte unseres Simultanvolksschulwesens eine solche, in welcher das christliche Princip der Erziehung weit weniger betont wurde als heute. Nimmt man hierzu den weiteren sehr wichtigen Umstand, daß gerade die nassauischen socialen und politischen Verhältnisse, welche bekanntermaßen inzwischen

eine sehr wesentliche Änderung erfahren haben, jener Schuleinrichtung außerordentlich zu statten kamen, so wird man sich nicht verhehlen können, daß die Gesichtspunkte zur Beurteilung der nass. Simultanschule heute ganz andere sind als vor etwa einem halben Jahrhundert. Das ist der eine Punkt, der u. E. meist (oder geflissentlich immer) übersehen wird. Dann aber darf nicht verschwiegen werden, daß es auch zu nass. Zeiten keineswegs an Gegnern und Bekämpfern der interkonfessionellen Schule gefehlt hat. Namentlich bereitete die Erteilung des Religionsunterrichtes nicht geringe Verlegenheiten.*) Einen Hauptstoß aber, vielleicht einen verhängnisvolleren, als man zugestehen möchte, hat die nass. Simultanschule noch zu nassauischen Zeiten erhalten: wir meinen die schon im Jahre 1851 erfolgte Aufhebung des interkonfessionellen Seminars, in welchem die Zöglinge „außer dem konfessionellen noch gemeinsam einen allgemeinen christlichen Rel.-Unt. empfingen zur Erzeugung und Beförderung gegenseitiger Achtung der Konfessionen, zur Gewöhnung an Verträglichkeit unter denselben, für die sie in ihrer späteren Wirksamkeit allewege einzutreten bestimmt sind" (Firnhaber I. S. 360). Statt des einen Seminars wurden zwei konfessionelle Anstalten (eine rein katholische und eine rein evangelische) errichtet. Freilich lagen dieser Maßregel nicht im geringsten pädagogische Motive zu Grunde. Allein für das simultane Volksschulwesen ist sie nicht ohne Bedeutung geblieben und wird vielleicht für die Folge noch recht bedeutsame Früchte zeitigen. Firnhaber nennt diese Trennung denn auch „einen Bruch mit dem interkonfessionellen Schulwesen", durch welchen „ein Grundpfeiler der nass. Simultanschule abgebrochen wurde." Ob dieselbe nun aber wirklich ganz fällt oder nicht, ist, wie oben gesagt, zu untersuchen nicht unsere Aufgabe. Wichtiger wäre es uns, wenn der erwähnte „Schulblattstreit" die Anregung dazu geben würde, daß die evang. Lehrer Nassaus, eingedenk ihrer hohen Aufgabe und ernsten Pflicht als evangelisch-christliche Lehrer, sich zu gemeinsamem Wirken die Hand reichten. Allerwärts in Deutschland bestehen „Vereine evangelischer Lehrer". In Nassau kennt man solche nicht. Gewiß aber ist es auch bei uns nicht bloß möglich, sondern auch nötig, einen „Verein evang. Lehrer und Schulfreunde" zustande zu bringen. Wäre die Zahl der Mitglieder desselben für den Anfang auch nur klein, so könnte er sich ja einem größeren, etwa demjenigen der „evangelischen Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen" anschließen. Die Worte des Herrn Matth. 12, 30 gelten in doppelter Wichtigkeit dem evang. christlichen Lehrer. Unsere Zeit ist überdies eine solche, auf welche das Wort Anwendung findet: „Es gilt ein gut Bekenntnis in dieser bösen Zeit." Möchten das die evang. Lehrer Nassaus beherzigen und — bethätigen!

N. A. H.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

St. Laurentii Altartuch. Historische Erzählung von N. Fries, Hauptpastor in Heiligenstedten. Itzehoe, Verlag von A. Nusser. 1885.

In diesem sehr hübsch ausgestatteten Büchlein giebt der rühmlichst bekannte Volksschriftsteller Fries zum ersten male eine Erzählung auf historischem Grunde.

*) S. Dr. C. G. Firnhaber, „Die Nassauische Simultanvolksschule", II. Teil, S. 420 ff.: „Exkurs über den Religions-Unterricht in den nass. Schulen, besonders in den Volksschulen." Der Verf. nennt seine Schrift selbst eine „Schutzschrift" der nass. Schuleinrichtung.

Die Geschichte spielt im 17. Jahrhundert und ist es dem Verf. sehr wohl gelungen, diese bewegte Zeit dichterisch zu verklären und die in ihr lebenden Menschen uns Kindern des 19. Jahrhunderts so nahe zu bringen, daß wir im stande sind, sie mit vollem Gemüt zu erfassen und uns von Herzen hineinzufühlen und hineinzuleben in ihre Leiden und Freuden. Nehmt und leset! —

Von demselben Verf. und in demselben Verlage sind jüngst erschienen:

1. Das Büchlein von der Geduld der Kinder Gottes. 1885.
2. Zur Erinnerung an den Tag der Konfirmation. 1885.
3. Das Wort vom Kreuz. Passionspredigten für Kinder. 1885.

Das sind 3 köstliche Bücher, deren Inhalt so schlicht und einfach ist und doch so tief geht, daß wir die Bitte nicht unausgesprochen lassen möchten, es möge dem lieben Volksschriftsteller Fries gefallen, einen ganzen Jahrgang von Kinderpredigten zu schreiben, etwa in der Art, wie kürzlich von dem Seminardirektor G. Heine ein Bändchen über die Perikopen im Verlage des christlichen Vereins im nördlichen Deutschland erschienen ist. Für die liebe Jugend ist das Beste gerade gut genug. Und zu dem Besten, was wir in kindlich-volkstümlicher Darstellung bisher gelesen, gehören ohne Frage die zuletzt genannten Kinderpredigten. —

Feierstunden der Schule. Eine Auswahl von Schulreden, den Kollegen in Stadt und Land dargeboten von F. A. Block, Rektor. Preis 1,80 M. Wittenberg, Verlag von R. Herrosé. 1884.

„Auch von der Schule," sagt der Verf., „müssen in unsern Tagen alle Seiten (soll wohl heißen „Saiten") angespannt und alle Gelegenheiten wahrgenommen und verwertet werden, das christliche Volksleben durch das heranwachsende junge Volk aufbauen zu helfen." In verständiger Weise betont der Verf. weiter, daß die 28 in dem Buche gebotenen Reden und Ansprachen nicht als Muster und Vorlagen gelten, sondern nur Anregung geben sollen, „daß jeder in seinem Kreise besser gestalte, was hier in Schwachheit geboten wird." „Selbst gestalten," darauf kommt es freilich an. Wer am Geburtstage des Kaisers oder am Sedanfeste oder bei der Entlassung von Schülern oder am Christabend nicht aus der eigenen Empfindung heraus eine Ansprache zu halten vermag, der sollte füglich das Reden andern überlassen; aus Büchern entlehnte Ansprachen, die zumeist in die jedesmaligen eigenartigen Verhältnisse sich nicht recht schicken wollen, finden ihren Weg nicht in die Herzen der Zuhörer, sondern verhallen fast wirkungslos; sie sind „unerquicklich wie der Abendwind, der herbstlich durch die dürren Blätter säuselt." — Als heilsame Anregung ist das vorliegende Büchlein, das in gesundem Christenglauben und in anmutender Vaterlandsliebe wurzelt, wohl zu empfehlen.

Lerne ein Handwerk! Ein Ratgeber bei der Wahl eines gewerblichen Berufs von August Krebs, Hauptlehrer und Vorsitzendem des Mühlhäuser Gewerbe-Vereins. Leipzig, Verlag von Max Spohr. 1884.

Ein sehr wohl gemeinter, übrigens ganz brauchbarer Ratgeber für alle diejenigen, welche auf die Frage: „Was willst du werden?" noch zu keiner Antwort gelangt sind. Die einzelnen Stände und Berufsarten werden „nach ihrem Frieden und ihrer Last" genauer besprochen, zwar nicht sehr eingehend, aber man sieht doch „wo und wie." Besser und wünschenswerter bei unserer männlichen Jugend wäre es freilich, wenn sie ohne Wahl und Qual, aus der innern Gewißheit heraus, das Verlangen nach einem bestimmten Beruf kund zu geben vermöchte; denn wer da zweifelt, der ist auch hier eigentlich „ungeschickt" und gleicht der

Meereswoge, die vom Winde hin- und hergetrieben wird. Indes, es ist in solchen Fällen manchmal gut, daß eine Autorität befiehlt, — um mit M. Claudius zu reden — wozu der Betreffende geschickt und fähig sein soll. Das mögliche soll sodann der Entschluß sofort beherzt beim Schopfe fassen; er will es dann nicht fahren lassen und wirket weiter, weil er muß. — Die dem Buche angehängten „Litterarischen und Schul-Nachrichten," d. i. eine Nachweisung und Empfehlung von Büchern und Baugewerk-Instituten, nehmen ein paar Bogen ein. Das ist für ein Büchlein mit 120 Seiten Text etwas viel.

Die Mittelschule und höhere Bürgerschule für Mädchen und die an diese Anstalten sich anschließenden Fachschulen, die Handels- und Gewerbeschule und das Lehrerinnen-Seminar. Von P. Erfurth, Schulinspektor und Rektor der Charlottenschule zu Potsdam. Berlin u. Potsdam, Verlag von L. Schleiermacher. 1884.

Der Verf. will nicht einen eigentlichen „Lehrplan," sondern einen „Erziehungsplan" geben, der möglichst alle Mittel darbieten soll, durch welche die Erziehung gefördert und gesichert wird. Er spricht von einem körperlichen, geistigen und disciplinarischen Erziehungsprinzip und bezeichnet die aus dem letztern hervorgehenden Anforderungen als bloße Hülfsmittel bei der Erziehungsaufgabe. Man ersieht schon aus dieser Anordnung, wie mißlich es ist, in schematischer Weise bei der Darstellung eines konkreten Lebensgebietes vorzugehen. Das Leben geht über den in der pädagogischen Litteratur immer noch eine gewisse Herrschaft in Anspruch nehmenden Schematismus zur Tagesordnung. — Es steckt viel Fleiß und Arbeit in dem vorliegenden Büchlein; der Unterrichtsplan für die Mädchen-Mittelschule (Seite 45 ff.) ist sehr eingehend gehalten. Er giebt die zu verarbeitenden Stoffe bis ins Einzelnste und Kleinste an und verteilt sie sehr genau und übersichtlich. Wir möchten der Meinung sein, daß hie und da, z. B. hinsichtlich des orthographischen und grammatischen Pensums, eine Überschüttung der Schüler zu befürchten steht. Es scheint uns etwas gewagt und bedenklich, der weiblichen Jugend zuzumuten, den gesamten grammatischen und orthographischen Stoff, wie ihn Dr. Jüttings Sprachschule und Grammatik darbieten, „durchzuackern." Auch des Diktierens ist zu viel. Der Nutzen dieser allerdings nicht zu entbehrenden Übung ist nicht so groß, als man gemeiniglich anzunehmen geneigt ist. Gründlicher Unterricht im Lesen und Schreiben auf den untersten Stufen erspart viel vergebliche Mühe und Arbeit in den mittleren und oberen Klassen. Freilich, wenn bei den A-B-C-Schützen etwas versäumt wird, dann bleibt den Lehrern der höhern Klassen nichts übrig, als zu mancher andern Last auch das Kreuz der Orthographie und die Trübsal des Grammatisierens auf sich zu nehmen. — Doch, wir wollen mit dieser beiläufigen Bemerkung der erwünschten Verbreitung des Buches keinen Abbruch thun. —

Zur Schulgesundheitspflege. Vortrag von Dr. med. Richard Stiefler, Kgl. Bezirksarzt in Annaberg. Gehalten am 4. Sept. 1883 in der Hauptlehrer-Konferenz des Schulbezirks Annaberg. Auf Verlangen dem Druck übergeben. Annaberg, Verlag von Hermann Graser. 1883.

Grundzüge einer praktischen Gesundheitspflege in der Volksschule, Eltern, Lehrpersonen, Schul- und Gemeindevorstehern, Bauverständigen, Ärzten und Schulrevisoren gewidmet von Heinrich Bandenesch, Kgl. Kreis-Schul-Inspektor. Dortmund, Druck und Verlag von W. Crüwell. 1884.

Zwei lesenswerte Schriftchen über ei-

nen hochwichtigen Gegenstand, dem neuerdings mit Recht eine erhöhte Aufmerksamkeit zugewendet wird. Es bleibt in Bezug auf die Gesundheitspflege in den Schulen noch recht sehr viel zu thun. Wie viel kurzsichtige Schüler giebt es, wie viel Mädchen insonderheit mit krankhaft gekrümmter Wirbelsäule! Möge das mahnende Wort der beiden vorliegenden Schriftchen überall auf guten Boden fallen! —

Luther als Pädagog. Vortrag, gehalten in der Wiedingharder Prediger- und Lehrer-Konferenz am 12. Sept. 1883 von Joh. Claussen, Pastor in Rodenaes. Brecklum, Druck und Verlag des „Sonntagsblatt fürs Haus." 1883. Preis 20 Pf.

Ein Nachklang aus dem Lutherjahre 1883. Von einem Dreifachen ist in dem ansprechenden Vortrage die Rede, nämlich: 1. von Luthers Beruf zum Pädagogen; 2. von der Auswirkung seines pädagogischen Berufs, und 3. von seinem Einfluß und seiner bleibenden Bedeutung als Pädagogen. Gedanken dieser Art veralten nicht; sie sind auch heute und für weiterhin beherzigenswert. In Luthers Pädagogik ist beides ausgeprägt: „Eins ist not!" und das andere: „Alles ist euer!" Hierin beruht seine Einheit und Kraft, hierin seine Vielseitigkeit und sein weltoffener Sinn. Und in der gleichmäßigen Beachtung dieses zwiefachen bebesteht auch die Stärke der christlichen Pädagogik für alle Zeiten. Die Religion ist der Mittelpunkt der Bildung; aber das Eine, das not thut, schließt die Mannigfaltigkeit des Bildungsstoffes nicht aus, sondern fordert sie vielmehr. — Es ist eine häufig gehörte Klage in unsern Tagen, in den Schulen werde zu vielerlei und zu viel gelehrt, die Schüler würden in zu große Weiten und Breiten geleitet und verlören darüber die Demut und Einfalt. Der Stoff müsse beschränkt werden, man müsse wieder weniger lernen, das viele Wissen blähe auf. Wenn die Kinder des Volkes Religion wüßten und etwas lesen, schreiben und rechnen lernten, so sei es genug, der Arbeiter gehorche um so weniger, je mehr er in der Schule gelernt habe. — Luther würde derartigen Klagen in dieser Form nicht zustimmen; der Schade liegt ihm anderswo. Zwar die alte Mahnung: „Non multa sed multum!" hat für alle Zeiten ihre Wahrheit und ihre Berechtigung, und Em. Geibels goldenem Worte würde auch Luther ganz und voll zustimmen und es gern unterschreiben:

„Nicht zu früh mit der Kost buntscheckigen Wissens, ihr Lehrer,
Nähret den Knaben mir auf; selten gedeiht er davon!
Kräftigt und übt ihm den Geist an wenigen würdigen Stoffen!
Euer Beruf ist erfüllt, wenn er zu lernen gelernt."

Aber die Gefahr bei den Bildungsidealen und Bildungsbestrebungen unserer Zeit wurzelt nicht sowohl in dem reichen Lehrstoff, als vielmehr darin, daß alles erlangte Wissen als Einzelwissen heimatlos in der Seele herumschwimmt, daß es ohne Zusammenhang der Peripherie zustrebt und des lebendigen Centrums und der Wurzel in höheren Ideen entbehrt. Man kann viel und mancherlei lernen, viele und mannigfache Perspektiven sich eröffnen lassen und doch geistig gesund und von Oberflächlichkeit und aufblähender Halbbildung verschont bleiben, wenn man statt des kompendiarischen Wissens den festen, in Gott ruhenden Bildungskern sichert und in Pflege nimmt und von ihm aus die Weiten und Breiten überschaut. Es ist alles euer; aber freilich, es ist von entscheidender Wichtigkeit, alle Mannigfaltigkeit der Bildung, wenn anders sie nicht zerstreuen und zerstören, sondern wirklich aufbauen und Leben schaffen soll, unter ein höheres Gemeinsames zusammenzufassen, alles Einzelwissen zu kombinieren und alles Thun und alle Erkenntnis in Beziehung treten zu lassen zu dem Einen bestimmten Ziele, wel-

ches Herz und Seele des Menschen erfüllen soll: zu dem ewigen Heil. Dann ist die Beschäftigung mit der immer und mannigfaltiger sich gestaltenden Welt ohne jede Gefahr. Wenn das Wort: „Alles ist euer!“ die lebensvolle Einung mit dem andern eingeht: „Eins ist not!“, dann kommt etwas Solides heraus und die rechte Demut ist dabei wohl gewahrt. — Wo gedeiht der schädliche Hochmut am besten? — Bei beschränkten Geistern, deren Horizont möglichst eng gezogen ist, die in pharisäischer Selbstgenügsamkeit keinen Sinn und kein Verständnis haben für die Mannigfaltigkeit der Wege und Gaben Gottes und denen man in der Jugend jeden Blick über den Ringzaun, bis zu welchem das ihnen angelegte Leitseil reichte, geflissentlich versagt hat. Aber freilich, das ist gefährlich, die Empfänglichkeit und den offenen Sinn für die reiche Gotteswelt im Kinde zu verschütten durch unverstandene Stoffmassen, durch stete Zufüllung von Wissens-Material, welches durch kein einigendes Centrum zusammengehalten wird. — Es ist hinreichend bekannt, daß Luther, dieser Mann aus Einem Gusse, Alles, was zur Herausbildung der freien Persönlichkeit dienlich ist, in gleichmäßiger Weise gepflegt wissen wollte. Nicht bloß spricht er mit hoher Begeisterung über den Bildungswert der Geschichte mit ihren lebendigen Vorbildern, der Sprachen, als der Scheide, in der das Schwert des Geistes steckt, und der Musik, die Denken, Fühlen und Wollen in gleicher Weise veredelt; er will auch, daß der Leib geübt und geschult werde, damit er ein dienstwilliges Werkzeug des Geistes werde und als ein Tempel des heiligen Geistes die Darstellung der geheiligten Persönlichkeit in ihrer geistleiblichen Einheit ermögliche. Jedes Stück der großen, reichen Gotteswelt, jede einzelne Disciplin aus dem großen Bereich der gesamten Geisteswissenschaften wird ihm zu einem Kreisausschnitt, der sich an den festen Mittelpunkt seines pädagogischen Systems harmonisch anfügt. — Luthers Pädagogik wird für uns zu einer Mahnung, zu halten, was wir haben, damit die dermalige Zeitströmung uns nicht das Erbe der Väter, die Güter der Reformation wegwasche. Die Richtung der gesamten Geisteswissenschaften geht seit Jahrzehnten der Vereinzelung, der Pflege des Speciellen zu. Bei dem Anwachsen des Bildungsstoffes und bei den immer mehr gesteigerten Ansprüchen des Lebens geht die Forderung, geht das Streben immer mehr nach Teilung der Arbeit, Studium des Specialfachs, Pflege der Peripherie. Unleugbar hat das seine Vorteile, denn es kann auf diese Weise ein Grad der Vollkommenheit bei dem Anbau des Einzelnen auf dem Gebiete des Wissens und Könnens erreicht werden, der bei gleichmäßiger Berücksichtigung aller Teile des Gesamtgebietes nicht möglich ist. Aber es liegen doch auch große Gefahren in diesem Zuge der Zeit, insonderheit auf dem Gebiete der Pädagogik, die, wie von allen Strömungen der Zeit in Wissenschaft, Staat und Kirche, so auch von diesen centrifrugalen Geistesmächten berührt und beeinflußt wird. So viele Lehrer, so viele Schüler zerarbeiten sich in der Menge ihrer Wege, erstreben Vielseitigkeit der Ausbildung und gelangen doch, weil sie des lebendigen Mittelpunkts bei ihrem Thun glauben entraten zu können, nur zu einem Halbwissen und zu verderblicher Oberflächlichkeit, wobei das Gemüt entleert und die Willenskraft geschwächt wird. Es gilt, bei der Beschäftigung mit der wachsenden und wechselnden Mannigfaltigkeit der Peripherie immer wieder eine feste und innige Verbindung mit einem zusammenhaltenden Centrum zu suchen, um aus der Zerfahrenheit der Zeit zur rechten Konzentration des Lebens und Strebens immer von neuem zu gelangen. Die Schule unserer Zeit, die vielfach in Gefahr steht, sich zu zerarbeiten in der Menge ihrer Wege, wird

wohlthun, das alte, bewährte Wort zu beherzigen: „Suche Jesum und sein Licht; alles andre hilft dir nicht!“ — Der Verf. des vorliegenden Schriftchens wolle aus den vorstehenden Worten das hohe Interesse herauslesen, welches durch das ergiebige, wichtige Thema: „Luther als Pädagog“ in uns wachgerufen wurde.

Inwiefern erscheint das Eintreten für die Konfessionalität der Volksschule in der Gegenwart als eine Pflicht christlichen Glaubens? Vortrag von Fr. Zilleſſen, Pfarrer in Orsoy, gehalten in der Generalversammlung des „Vereins zur Erhaltung der evangelischen Volksschule“ im Stadt-Missionshause zu Berlin, am 11. Juni 1884. Separatabdruck aus der Monatsschrift für christliche Volksbildung. Barmen 1884. Verlag von D. B. Wiemann.

Der kampfgerüstete Verf. sucht ein Doppeltes zu beweisen: 1. Daß es sich in dem Schulkampfe der Gegenwart um eine Entscheidung für oder wider Christum handelt; 2. daß die Zeitentwicklung der paritätischen Volksschule zusteuert, es sei denn, daß es noch gelingt, sie in eine andere Bahn zu lenken. — Die Leser mögen selbst prüfen, ob und wie weit es dem Verf. gelungen ist, diesen Nachweis zu führen. Das Eine wenigstens möchten wir zu bedenken geben, daß die Tonart, welche auf einzelnen, in früheren Jahren gehaltenen Allgemeinen deutschen Lehrertagen herrschte, und ebenso die Tonart, welche die fortschrittlichen Zeitblätter anschlagen, doch Gott sei Dank noch nicht die Tonart des gesamten deutschen Lehrerstandes ist. Der Prophet Elias mußte sich bekanntlich darauf hinweisen lassen, daß der Herr sich noch 7000 in Israel behalten habe, die ihre Kniee vor Baal nicht gebeugt hätten. Mit der Kirche des Neuen Testaments steht es nicht anders. Indes, es hat ja andrerseits das Wort des Herrn immerdar seine Geltung und Bedeutung: „Was ich aber sage, das sage ich euch allen: Wachet!“ —

Fortschritte der Jugend- und Schulsparkassen. Einladungsschrift zur ersten Generalversammlung des Vereins für Jugendsparkassen in Deutschland. Herausgegeben vom Verein für Jugendsparkassen in Deutschland. Im Selbstverlage. Kommissionsverlag von G. Harnecker. Frankfurt a. O. 1883. —

Öffentliche Versammlungen in Sachen der Jugend- und Schulsparkassen. Aus „Haus und Schule.“ Hannover, 1883. N. 44—46. Hannover, Druck von Rudolf März.

Wer sich über die vielverhandelte Jugend- und Schulsparkassen-Angelegenheit orientieren will, dem können diese beiden Schriftchen als ein brauchbares Mittel hierzu empfohlen werden. Das Für und Wider kommt namentlich in der erstgenannten Broschüre zu allseitiger Darstellung. Völlig spruchreif scheint die ganze Frage noch nicht zu sein. Minister von Goßler wird wohl das Richtige getroffen haben mit der Erklärung, daß die örtlichen und persönlichen Verhältnisse bei dieser Sache sehr in Betracht zu ziehen seien und daß durchgreifende, allgemeine Verordnungen annoch nicht gegeben werden könnten. — Die eigentliche Seele der ganzen Schulsparkassen-Angelegenheit ist der Pastor Senckel in Hohenwalde bei Müllrose im Reg.-Bez. Frankfurt a. O. Derselbe ist auch der Leiter eines Vereins zur Beförderung von Jugendsparkassen in Deutschland. Die Namen der diesem Verein zugehörigen Mitglieder werden auf Seite 24 u. 25 der erstgenannten Schrift mitgeteilt.

Evangelisches Schulblatt.

Juni 1888.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Aus dem Vereinsleben der Bremischen Volksschullehrer.

Von der Redaktion d. Bl. ist mir wiederholt der Wunsch ausgesprochen worden, den Lesern einige Mitteilungen über das Leben und Streben in den Lehrerkreisen unsres kleinen Freistaates zu machen. Verschiedene Gründe haben mich abgehalten, dem Wunsche nachzukommen. Doch eine mir zur Besprechung übersandte Schrift giebt mir Veranlassung, es jetzt nachzuholen. Sie ist betitelt:

Sammlung pädagogischer Vorträge. Herausgegeben vom Bremischen Lehrerverein. Erster Band. Bremen, Verlag von F. A. Wiegand. 1886. Preis 1,50 M.

Einige Bemerkungen über unser Bremisches Schulwesen sind bereits früher an diesem Orte gelegentlich gemacht worden, in den „Reminiscenzen aus der 25. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung in Bremen.“ (Jahrg. 1884). Es waren vorwiegend Lichtblicke in dasselbe. Seit der Zeit mag es sich vielleicht in einigen Punkten für uns Lehrer durch verschiedene Verordnungen etwas getrübt haben, zumal wir ja nicht aus dem Schatten des großen Nachbarstaates entfliehen können; in andern Punkten hat es sich aber auch erfreulicherweise fortentwickelt, so daß wir Lehrer im allgemeinen mit der Lage wohl zufrieden sein dürfen. Selbstverständlich ist dasselbe trotz alledem noch in mancherlei Beziehungen der Fortentwicklung nicht bloß fähig, sondern auch durchaus bedürftig, wenn die Schule ihre Aufgabe als Volkserziehungsanstalt vollauf erfüllen soll. In welcher Richtung wir von unserm Standpunkte aus diese Weiterbildung wünschen, ist in den letzten Jahren wiederholt zum Ausdruck gebracht worden, da die Frage nach der Ordnung des Bremischen Landschulwesens durch ein in Aussicht stehendes Schulgesetz sich seit 1885 in Fluß befindet. Diese Reformwünsche seien den Lesern zur Beachtung, Orientierung und wohlwollenden Prüfung bestens empfohlen.*) Ein etwas abweichender Standpunkt kommt in dem letzten obiger Vorträge zur Geltung.

---

*) 1. J. F. Ströter (Pseudonym), Wem gehört die Schule? Ein Beitrag zur Verständigung über die Schulverfassungsfrage für alle, welche bei der Jugenderziehung interessiert sind. Gotha, Emil Behrend. Preis 0,30 M.

2. Derselbe, Über die Notwendigkeit einer Reform der hergebrachten Schulverwaltung. Daselbst. Preis 0,30 M.

3. Zur Schulverfassungsfrage. Pädagogische Studien von Prof. Rein. 1887, Heft 1 und 2.

4. Reformbestrebungen in unserm Volksschulwesen. Eine kritische vergleichende Schulgeschichtsstudie. Hannoversche Schulzeitung von Wanner. 1887, Nr. 7 bis 12.

Über das Vereinsleben der Bremischen Lehrer und über ihre pädagogischen Bestrebungen ist bislang sehr wenig an die Öffentlichkeit gedrungen. Das hat seine besonderen Gründe. Dieselben sind teils rein äußerer, teils tiefer liegender Natur. Zu den ersten rechne ich u. a. das Fehlen eines Schulblattes als gemeinsames Organ. Die letzteren zu besprechen, wäre eine undankbare Arbeit und dürfte vorwiegend wohl nur die Bremischen Mitleser interessieren. Ich übergehe sie deshalb, umsomehr als sich in den letzten Jahren die Sache wesentlich geändert hat.

Es bestehen bei uns zwei ältere und größere Lehrervereinigungen, die „Allgemeine Konferenz Bremischer Volksschullehrer" und die „Konferenz Bremischer Landschullehrer." Ordentliches Mitglied der ersteren kann jeder im Bremischen Staate angestellter Volksschullehrer werden, jedoch erst nach besonderer zur definitiven Anstellung berechtigenden Staatsprüfung, Mitglied der letztgenannten jeder Landschullehrer. Die Landlehrerkonferenz zählt reichlich achtzig Mitglieder, jene etwa die doppelte Anzahl. Über die Verhandlungen beider meldet kein öffentlicher Bericht etwas; denn das Recht der Veröffentlichung ist den Vorständen vorbehalten, und die haben, mit seltenen Ausnahmen, keinen Gebrauch davon gemacht. Der Behörde, früher „Scholarchat," jetzt „Senatskommission für das Unterrichtswesen" genannt, werden allerdings auf Wunsch derselben stets Jahresberichte eingesandt; dieselben bieten jedoch selten mehr als ein dürftiges Verzeichnis der abgehaltenen Konferenzen und ihrer Verhandlungsgegenstände. Die vortreffliche Gelegenheit, die Behörde alljährlich mit den erörterten Wünschen und Schulfragen genügend vertraut zu machen, wird nicht benutzt, trotz der ausgezeichneten Vorbilder, welche der hiesige Handels- und Gewerbestand in ihren Kammerberichten bieten. Wenn infolgedessen die Behörde hin und wieder Vorschriften erläßt, die unsern Wünschen nicht entsprechen, so dürfte die Schuld uns leider zum Teil selber treffen.

Neben diesen geschlossenen „Konferenzen", die sich allmonatlich in einem von der Behörde gütigst zur Verfügung gestellten Saale der „alten Börse" versammeln, tagt hin und wieder eine öffentliche allgemeine Lehrerversammlung. Sie nannte sich anfangs „Bremischer Lehrertag". Dann trat sie mit der Hannoverschen Provinzial-Lehrerversammlung in Verbindung und wollte abwechselnd mit derselben alle zwei Jahre tagen.

1885 ist sie wieder ein „Bremischer Lehrertag" geworden. Bis jetzt ist derselbe jedoch noch nicht wieder versammelt gewesen. Ostern 1887 sollte er abgehalten werden. „Weil kein Vortrag angemeldet worden," ist es unterblieben.

Neben diesen größeren Vereinigungen sind im Laufe der Zeit verschiedene kleinere Lehrervereine aufgetaucht und zum Teil auch wieder verschwunden. Nur im Landgebiet bestehen und blühen noch ein paar kleinere freiere Bezirkskonferenzen, die einzigen bei uns, welche auch durch Probelektionen für Fortbildung in der Praxis sorgen.

Wie es in den Hafenstädten Bremerhaven und Vegesack mit dem Vereinsleben bestellt ist, davon erfahren auch wir trotz der Nähe nur dann etwas, wenn man an Ort und Stelle Erkundigungen einzieht. Ein gemeinsames Band, welches alle Lehrer des kleinen Staates umschlingt, fehlt leider; es fehlt die

5. Wer sich genauer über die ganze Entwicklung unsres Schulwesens unterrichten will, dem sei die umfangreichere „Geschichte des Bremer Schulwesens" von Dr. phil. Ritz bestens empfohlen. (Bremen, Henricus Fischer.)

Fühlung. Vereinigt läßt sich mehr erstreben und erreichen. Möge darum dieser Hinweis die Aufmerksamkeit der Interessierten auf diese noch nicht genügend in Angriff genommene Organisationsfrage in unserm Vereinsleben lenken!

Ein Bedürfnis nach Reorganisation unsres Vereinslebens und nach Erweiterung des pädagogischen Strebens ist wiederholt empfunden worden und hat in jüngster Zeit zwei jetzt verschmolzene Vereinigungen ins Leben gerufen, neben den in alter Weise fortbestehenden „Konferenzen".

Es sind dies der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik" und der „Bremische Lehrerverein."

Der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik" ist dem gleichnamigen Lokalverein in Leipzig nachgebildet worden und hatte auch wie dieser die Satzungen des allgemeinen Vereins angenommen, unter Anpassung an die lokalen Verhältnisse. Bei seiner Gründung war sogar ein früheres Mitglied des Leipziger Lokalvereins beteiligt, nämlich Herr Prof. Dr. A. Schoel, derzeit Hilfsprediger in Bremen. Derselbe gab damals unter Zustimmung der Anwesenden seiner Freude darüber Ausdruck, daß auch bei uns ein solcher Verein gegründet werden sollte, der Lehrer aller Schulen und sogar auch Nichtlehrer in sich fassen und so, wenn auch noch nicht die Einheit der Schule, so doch die Einheit im Lehrerstande und eine innigere Verbindung von Schule und Leben anbahnen wolle. Leider aber hat sich diese Hoffnung nicht erfüllt, nicht einmal in betreff des Lehrerstandes. Ich will die Ursache unberührt lassen. Doch bleibt es zu beklagen, daß die akademisch und seminaristisch gebildeten Lehrer durchweg nach wie vor vollständig unbekannt und kalt nebeneinander hergehen, und die Geistlichen und die Lehrer erst recht. Gewiß, eine Art von „schiedlich, friedlich"!? Doch eine Einheit im gesamten Schulwesen dürfte ohne Einheit und innige Fühlung im Lehrerstande schwer zu erreichen sein.

Der Verein kam jedoch zu stande. Seine Mitgliederzahl schwankte bislang zwischen 20 und 40. Und drei Jahre hindurch haben sich in der Regel monatlich zweimal die übrig gebliebenen älteren und jüngeren Volksschullehrer aus Stadt und Land versammelt und in der einen Sitzung die Herbartsche Psychologie nach den „Elementen" von Ballauff zum Gegenstande ihrer Besprechungen genommen, während in der andern bald pädagogische Tagesfragen, bald litterarische Erscheinungen, bald auch selbständige, unabhängige Themen erörtert wurden.

Die Mitglieder standen jedoch von vornherein nicht alle auf herbartschem Boden, namentlich die älteren nicht. Sollten aber Anhänger verschiedener Richtungen einander vollauf verstehen und wo möglich auch über streitige Punkte sich verständigen, so ist für die Verhandlungen vor allem eins erforderlich. Alle umstrittenen Theorien und Forderungen sind aufs neue abzuleiten aus konkreten Thatsachen, aus der Sachanschauung, in der Psychologie z. B. aus den zu beobachtenden Erscheinungen des Seelenlebens, und sodann zu verfolgen bis hin zu ihrer praktischen Anwendung auf thatsächlich vorhandene Verhältnisse. Mit andern Worten: Wir Lehrer haben auch für unsere Fortbildung dem psychologischen Gange der Formalstufen zu folgen, auch wir müssen, wenn wir das, was wir von unsern Vätern ererbt haben, wahrhaft besitzen wollen, dasselbe erst auf diese Weise erwerben, wie Goethe meint. Der kürzeste Weg ist das allerdings nicht; „Breite und Umständlichkeit" ist oft notwendig; er ist jedoch der sichere und läßt uns frisch und munter das Ziel erreichen. Wo darum — um ein Beispiel anzuführen, das zugleich eine allgemeinere Erscheinung erklärt — die Jünger Herbarts und Zillers die von ihnen am meisten betonte Lehre von den Formalstufen

selber befolgt haben, da sind sie auch in andern pädagogischen Kreisen nicht bloß verstanden, sondern auch in der Regel freundlich aufgenommen worden. So Dörpfelds „Denken und Gedächtnis", so Langes „Apperception", so Wigets „Formalstufen"? Wo sie aber gegen diese ihre eigene Forderung noch bislang gefehlt haben, nun, da prophezeit den neuen Propheten ihre eigene Weissagung ja schon den Mißerfolg — die Mißverständnisse und die Widersprüche von allen Seiten, sogar aus Freundeskreisen — wie ihn z. B. die Kulturstufen und die Konzentrationsidee der Zillerianer bislang leider geerutet haben. Doch wer hätte ähnliches wohl nicht schon an sich selber erlebt, sei es in der Schulklasse, sei es bei einem Konferenzvortrage, einem Aufsatze u. s. w.! Auch in unserm Verein machte sich dies fühlbar.

Ballauff läßt es nämlich an dem Ausgehen von der Anschauung oft und an der Anwendung meistens fehlen; die „Elemente" sind eben und wollen sein ein „Lehrbuch," ein Buch voller Lehren, voller Ergebnisse psychologischer Untersuchungen. Diejenigen Kollegen, welche auf demselben geistigen Boden großgewachsen sind oder welche sich später auf dem Herbartschen gefunden und verbunden haben, verstanden sich auch im Anschluß an die Ballauffsche Darstellungsweise bald; weit schwerer aber diejenigen, deren Ansichten mit ihrer entsprechenden Ausdrucksweise in verschiedenen psychologisch-philosophischen Systemen wurzelten. Und weil dieses in hohem Grade bei den Mitgliedern der Fall war, so ist manches Wort hin- und hergeflogen, was man im andern Falle gespart haben würde, und eine volle Übereinstimmung wie ein befriedigendes Resultat kam dennoch oft nicht zustande. Nach den Satzungen sollte zwar die Herbartsche Philosophie und Pädagogik stets als allgemeiner Beziehungspunkt dienen; thatsächlich ist das aber aus naheliegenden Gründen von den Nichtherbartianern oft nur in negativem Sinne geschehen.

Doch neben diesem Nachteile, der die Herbartvereine, schon allein um mit einer Sache vom Fleck zu kommen, durchaus berechtigt erscheinen läßt, hat doch die Anschauungs- und Ausdrucksverschiedenheit unter Mitgliedern eines Vereins auch wieder ihren besonderen Vorteil. Die eigene Ansicht wird klarer und fester, und man lernt auch diejenige eines vermeintlichen Gegners würdigen. Die daraus hervorgehende Duldsamkeit aber dürfte eine notwendige Bedingung sein für das dringend zu wünschende Handinhandgehen aller Lehrer in Stücken, worin sie sich wenigstens einig sind, und sie dürfte wesentlich beitragen zu der ebensosehr notwendigen Verständigung über die zum Teil nur in der Einbildung und in der Sprachbezeichnung bestehenden Meinungsverschiedenheiten.

Im vorigen Jahre trat die Frage an den Verein, sich dem größeren „Bremischen Lehrerverein" als Abteilung anzuschließen. Nach längeren Verhandlungen hat er sich daraufhin entschlossen, seine Selbständigkeit aufzugeben. Als „Abteilung für Hilfswissenschaften der Pädagogik" im „Bremischen Lehrerverein" scheint er sein Arbeitsfeld um ein Bedeutendes erweitert zu haben. Ob und inwieweit er als solche den Bestrebungen der Herbartschen Pädagogik förderlich sein wird, darüber lassen sich vorläufig nur Mutmaßungen anstellen. Auf alle Fälle aber wird er dem Werke der Schule dadurch wesentliche Dienste leisten, daß er eine große Schar strebsamer Kollegen allmonatlich zweimal zu ernster und gemeinsamer Gedankenarbeit sammelt.

Ein Bedürfnis zur Neugründung eines besonderen Herbartsvereins liegt einstweilen nicht vor und hat auch damals nicht vorgelegen. Zwar sind auch bei

uns die Freunde Herbartscher Pädagogik zahlreich vertreten. Doch die Mehrzahl derselben ist von dem Gedanken durchdrungen, daß gegenüber der Macht des pädagogischen Konservativismus alle Vorwärtsstrebenden alle Ursache haben, jede Zersplitterung zu vermeiden. Zudem halten wir es auch für weniger praktische Arbeit, die Herbartsche Pädagogik im einzelnen schon zu bearbeiten, solange die Bahn für den pädagogischen Fortschritt nicht freigegeben ist für jeden, der sie betreten will. Und endlich meinen wir auch, daß es fruchtbringender für die Schule ist, die Herbartschen Ideen überall, wo sich Gelegenheit bietet, so lange auch vor Andersdenkenden zu vertreten, als die Mehrheit sie wohlwollend als neue Anregung, wenn auch noch ohne Zustimmung, aufnimmt. Was als wertvoll einleuchtet, wird dann nach und nach in die Schulpraxis übergehen, die doch den historischen Faden der allmählichen Entwicklung zu ihrem eignen Schaden nie abschneiden kann. Meines Wissens bestehen im nordwestlichen Deutschland überhaupt keine geschlossenen Herbartvereine, obgleich die Herbartsche Pädagogik, wie etwa Dörpfeld sie vertritt, und gerade durch Dörpfelds Bestrebungen, überall zahlreiche Freunde gewonnen hat. (Vgl. „Einige Nachrichten über den Herbartianismus in Nordwestdeutschland." Pädag. Studien 1886 Nr. 2.) Die Mitglieder des „Vereins für wissenschaftliche Pädagogik" sind bei uns nicht sehr zahlreich, schon aus dem einfachen Grunde, weil die stets sehr fern gelegenen Versammlungsorte für uns kaum erreichbar sind, da die Pfingstferien schon fast überall am Mittwoch zu Ende gehen; nur die stadtbremischen Kollegen haben die ganze Pfingstwoche frei. Im andern Falle würde das Bedürfnis, die Jahrbücher durchzusprechen, schon den Anstoß geben zu einer Vereinigung der Herbartianer. Sollte dasselbe über kurz oder lang sich einmal geltend machen, so steht jedoch zu erwarten, daß es innerhalb des „bremischen Lehrervereins" als weitere Abteilung derselben seine Befriedigung finden wird, in welcher Form es für beide von größerem Segen werden könnte. Hoffen wir es für diesen Fall! Denn einerseits läßt sich durch Zusammengehen, so lange es nur irgend möglich ist, für den gemeinsamen Zweck mehr erreichen, und zum andern sollen wir, wenn wir in Herbart ein pädagogisches Licht gefunden haben, dasselbe nach den Geboten der Moral auch nicht unter den Scheffel stellen. Wie die vorliegenden sämtlich sehr beifällig aufgenommenen „Vortäge" zeigen, wird der Verein es nicht umstoßen.

Der „Bremische Lehrervein" besteht erst seit Herbst 1884. Er wurde gegründet von einer anfangs nicht allzugroßen Anzahl „jüngerer Lehrer." Was sie wollten, sagt der § 2 der Statuten: „Der Verein hat den Zweck, durch gegenseitige Anregung und Belehrung zur Fortbildung des Einzelnen und zur Hebung des ganzen Standes mitzuwirken, das Gefühl der Zusammengehörigkeit zu stärken, einen ehrenhaften Standessinn zu pflegen, die gemeinschaftlichen Interessen nach allen Richtungen hin zu vertreten und gemeinnützige Bestrebungen, die sich auf Erziehung und Unterricht beziehen, zu unterstützen." Die Konferenzen der „bremischen Volksschullehrer" und der „bremischen Landschullehrer" schließen durch ihre Satzungen die Lehrer an Privatschulen und an höheren Schulen von der Mitgliedschaft aus, die erstere auch noch, wie schon gesagt, die Hilfslehrer, welche die zweite Prüfung nicht abgelegt haben. Der neue Verein wollte dagegen jeden im bremischen Staate angestellten Lehrer willkommen heißen, gleichviel welcher Schulgattung er angehören mag, und gerade den jüngeren und jüngsten Lehrern wollte er durch verschiedene Einrichtungen Anregung, Belehrung und Zuflucht gewähren.

So viele Wünsche der junge Verein auch noch zu verwirklichen übrig gelassen haben mag, so werden ihm doch selbst seine Gegner das Zeugnis nicht streitig machen, daß er alle auf ihn gesetzten Hoffnungen glänzend gerechtfertigt hat. Daß manche ihn anfangs ein wenig scheel angesehen haben wegen vermeintlicher Emanzipationsgelüste, ist erklärlich. Ein Teil der Lehrerschaft hat sich darum auch bis auf den heutigen Tag noch nicht angeschlossen. Die akademisch gebildeten Lehrer höherer Schulen sind mit ein paar Ausnahmen den Bestrebungen gänzlich fern geblieben. Dennoch aber ist die Mitgliederzahl in der kurzen Zeit seines Bestehens auf rund 300 gestiegen. Ohne staatliche Beihilfe sind in jedem Winter sehr zahlreich besucht gewesene Fortbildungskurse eingerichtet worden, in Physik, in Chemie und in Kunstgeschichte. Pädagogik und Litteratur mußten wegen Mangel an einem geeigneten und geneigten Vortragenden verschoben werden. Doch jetzt ist es dem Verein gelungen, den hiesigen Stadtbibliothekar Dr. Bulthaupt, als Dramaturg und Dichter auch in weitern Kreisen genügend bekannt, für einen Cyklus von Vorträgen zu gewinnen. Da der Vereinsvorstand sie jedem gegen ein entsprechendes Eintrittsgeld zugänglich gemacht hat, so ist der mittelgroße Vereinssaal für die allemal nach Hunderten zählenden Hörer bald zu klein geworden, und selbst der große Gewerbehaussaal kann sie kaum fassen. Vielleicht geben die Vorträge und ihr Reinertrag den Anstoß zur Gründung eines eigenen Vereinshauses. Der sich im Vereinslokal befindliche Lesetisch bietet pädagogische Zeitschriften verschiedener Richtungen, u. a. auch das „Evangel. Schulblatt“ und die „Pädag. Studien.“

Die bestehenden „Konferenzen“ beobachten eine strenge Abgeschlossenheit nach außen hin. Die Ergebnisse ihrer Verhandlungen meldet keine Zeitschrift, kein veröffentlichter Jahresbericht; sie bleiben gewissermaßen Geheimnisse ihrer Mitglieder. Das öffentliche Interesse für pädagogische Fragen zu wecken, ist meines Wissens von hier aus nie versucht worden. Auch in dieser Beziehung hat der „Lehrerverein“ Wandel geschafft, der mit der Zeit gewiß seine Früchte tragen wird. Die Anregungen, welche die monatlichen Besprechungen pädagogischer Fragen boten, und über die auch wiederholt öffentlich berichtet worden, genügten dem Verein nicht. Er verlangte nach einem Verkehr mit Gleichstrebenden und Höherstehenden, insbesondere auch mit außerbremischen Schulmännern. Dieser Verkehr aber sollte zugleich das Organ werden, um das Interesse des Publikums für die Ziele des Vereins zu wecken. Dem Vorstande ist es denn auch gelungen, außer dem hiesigen Seminardirektor Dr. Credner noch eine Reihe der angesehensten Pädagogen der Nachbarstaaten zur Abhaltung von öffentlichen Vorträgen über pädagogische Fragen zu gewinnen. Soviel ich erfahren, hat der Vorstand kaum eine Fehlbitte gethan. Leider aber sind diese öffentlichen, zum Teil sehr interessanten Vorträge von Nichtlehrern fast gar nicht und von Lehrern zwar sehr zahlreich, doch in den beiden ersten Wintern fast nur von jüngeren Volksschullehrern besucht worden. Nur der Seminardirektor war in der Regel anwesend. Gewisse Verstimmungen gegen den Verein mögen einen Teil der Schuld ausmachen; allein trotz alledem giebt der Umstand zu denken und das zu bedenken, was Dörpfeld in seinen „Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen“ u. a. auf S. 95—104 darlegt.

Der Verein hat jedoch noch ein Übriges gethan, um den Inhalt der Vorträge jedem zugänglich zu machen; er hat sie unter dem eingangs genannten Titel veröffentlicht. Leider ist jedoch erst ein Band erschienen. Doch wollen wir hoffen, daß recht bald der zweite folgt.

Der erste dieser Vorträge von Seminardirektor Mahraun aus Hamburg beschäftigt sich mit „Ziel und Mittel der modernen Volksschulpädagogik.“ Er hat für uns in doppelter Beziehung ein besonderes Interesse.

Zunächst ist es das Gemeinsame in der Frage nach der Stellung der Schule zu den verschiedenen ethischen Gemeinschaften. „Die moderne Volksschulpädagogik verlangt, daß pädagogische Fragen in erster Reihe nicht nach kirchlichen, noch politischen und volkswirtschaftlichen Gesichtspunkten entschieden und behandelt werden, sondern nur nach wissenschaftlich-pädagogischen Gesichtspunkten. Das ist der wesentliche Unterschied der modernen Volksschulpädagogik von aller früheren Pädagogik, doch nicht so, als wenn nun die kirchlichen, staatlichen und volkswirtschaftlichen Bedürfnisse weniger beachtet werden sollen. Nie und nimmer wird die Volksschule und die moderne Volksschulpädagogik, wenn sie sich nicht aufs tiefste schädigen will, loslassen können von ihrer innigen Verbindung mit der Kirche, dem Staate und volkswirtschaftlichen Leben.“ (S. 10.) Das Wie hat Mahraun leider verschwiegen. Er verlangt auch bloß ein Schulgesetz. Das genügt nicht. Eine Verfassung thut not.

Das andere betrifft Mahrauns Stellung zur Herbartschen Pädagogik. Unter „moderner Pädagogik“ oder die „Pädagogik der modernen Zeit“ versteht Mahraun nämlich „die Volksschulpädagogik, die seit Pestalozzi und Herbart in immer weiteren Kreisen Platz gegriffen und sich immer mehr und mehr Geltung verschafft hat, im ganzen deutschen Vaterlande und weit über die Grenzen desselben hinaus.“ „Diese sogenannte moderne Pädagogik steht, das läßt sich nicht leugnen, in einem Gegensatz zu der früheren Volksschulpädagogik“ (S. 5). Ebenso tritt Mahraun an mehreren Stellen seines Vortrages warm für Herbartsche Ideen ein. So sagt er (S. 16 u. 17): „Das dritte Mittel, welches die moderne Pädagogik verlangen muß, ist ein wahrhaft bildender, erziehender Unterricht. Gerade in diesem Punkte sind mir viele der Ansichten Herbarts von außerordentlichem Werte. Er will den Unterricht so gestalten, daß er auf das Gefühl und auf den Willen einen ganz bestimmenden Einfluß ausübt.“ Wenn Mahraun aber behauptet: „Man braucht um dieser Ansicht willen noch kein Freund der Zillerschen Konzentrationsidee für einzelne Schuljahre zu sein. Ich für meine Person habe mich noch nicht davon überzeugen können, daß darin etwas besonders Heilsames zu finden sei. Nach meiner Ansicht muß jedem Fache sein Recht werden, in jedem Fache der ihm entsprechende Gang festgehalten werden. Das schließt keineswegs aus, die einzelnen Fächer, wo es irgend zulässig ist, in die nötige Beziehung und Verbindung mit einander zu setzen, um nicht ein isoliertes Wissen bei den Kindern zu erzielen, sondern eine zusammenhängende, große Vorst.llungsmasse,“ — so will mir scheinen, als wenn er gleich vielen andern Gegnern der Zillerschen Konzentrationsidee weniger an diese Idee als vielmehr an die von Ziller gebotene Ausführung derselben gedacht hat; denn Mahrauns Wünsche lassen sich mit der Zillerschen Idee sehr wohl vereinigen, ja sie führen geradezu zu dieser Idee hin, und es ist ein großer Irrtum, wenn man annimmt, daß bei der Zillerschen Konzentrationsidee nicht jedes Fach zu seinem Rechte kommen kann. Bei einer sorgfältigen Ausführung ist das gerade Gegenteil der Fall. Was darum Mahraun am Schlusse seines Vortrages (S. 19) im allgemeinen sagt, das mögen doch die Gegner auch für die bis jetzt vorliegenden Versuche der Verwirklichung Herbart-Zillerscher Ideen gelten lassen: „Es ist jetzt noch vieles unvollkommen. Wir müssen auch hier zugeben, daß unser Wissen Stückwerk ist, nicht Vollkommenheit,

sondern Vervollkommnung ist es, was uns gesetzt ist. Es gilt immer weiter zu arbeiten und weiter zu streben; es ist eine schöne Arbeit und ein schönes Ziel, was sich die moderne Pädagogik setzt, und verdient die Sympathie aller Kreise unsres Volkes. Je mehr diese letzteren das einsehen, je mehr sie mitarbeiten an dieser großen und schönen Arbeit, desto besser; davon bin ich überzeugt, wird es mit unserm Volke werden." —

Nicht minder sympathisch wird dem Leser des „Ev. Schulblatt" der zweite Vortrag von Seminardirektor Dr. Credner-Bremen in mehrfacher Beziehung sein. Er ist überschrieben: „Das gute Recht der Herbartianer, die Pädagogik ihres Meisters eine wissenschaftliche zu nennen." Was er bezweckte, ist am Schluß derselben (S. 40) gesagt: „Eine Zeitlang meinte man, ein gewöhnlicher Volksschullehrer dürfe beileibe nichts erfahren von wissenschaftlicher Pädagogik, für ihn sei es genug, wenn aus dem Lehrgebände der Wissenschaft ein paar Latten und Bretter zusammengenagelt und daraus eine Hütte hergerichtet werde. Diese Zeit ist hoffentlich für immer vorbei. Wenn nun auch nicht alle in großen, stattlichen Palästen wohnen können, so muß doch auch im kleinen Hause sich's angenehm wohnen, wenn alles schön zu einander paßt. Meine Absicht war, Sie zu diesem Bau Ihres eigenen Hauses zu reizen und aufzufordern, indem ich Sie bekannt machte mit Herbart und seinem großen Werke." Sodann aber wollte er auch „die Unklarheiten zerstreuen, die sich gar häufig infolgedessen an den Namen Herbarts gehängt haben, daß seine Jünger den Meister zu übertreffen suchten und Konsequenzen zogen, die nicht gezogen werden dürfen." Der Vortrag sollte „also einerseits gewinnen und andrerseits verteidigen," wenn der Redner nachwies, wie die Herbartsche Pädagogik drei Merkmale der Wissenschaftlichkeit besitzt — nämlich 1. ein festes Prinzip, eine solide Grundlage, 2. „einen trotz aller Allseitigkeit doch einheitlichen harmonischen Bauplan nach einem bestimmten Ziele" und 3. „einen soliden, zu dem gesteckten Ziele passenden Ausbau" — und wenn er dabei seine Hörer zugleich einen Blick thun ließ in „das Herz dieser Pädagogik." Der Vortrag war sehr wohl geeignet, viele auch unter den Bremischen Kollegen vorhandene Vorurteile gegen Herbart zu zerstreuen und sie für ihn zu „gewinnen," wenn vielleicht auch des Guten etwas zu viel geschehen ist, um „Herbart gegen Herbart, will sagen gegen die Herbartianer (Zillerianer) zu verteidigen;" ein Zuviel, das den Gegnern mehrfach Gelegenheit geboten hat, Credner neben Dittes, Bartels, Wesendonck u. a. in ihre Reihe zu stellen. Ein paar Sätze mögen seine Stellung charakterisieren. „Die jetzigen Herbartianer," so sagte er (S. 22), „haben sich in zwei Lager geteilt: die einen kann man kurzweg die Leipziger nennen; ihr begeisterter, eifriger Führer war lange Zeit hindurch Ziller; den andern Flügel bilden die Jenenser unter Führung des Professors Dr. Stoy. Im Geiste sind sie beide Herbartianer, aber wie sich zur Zeit der Reformation ein Luther von einem Calvin, ein Melanchthon von einem Zwingli unterschieden hat, so ist es auch jetzt in Bezug auf beide Pädagogen und ihre Parteien. — — Der strenge und eifrige Dogmatiker (wie Calvin) war eben Ziller. Er hat auch rücksichtslos die Konsequenzen gezogen, nachdem ihm einmal das Prinzip feststand. In Jena ist man besonnener vorgegangen. Längere Zeit gingen die beiden Männer als Freunde nebeneinander her; kaum war aber eine Verbindung geschlossen, so zeigte sich's, daß die Jenenser nicht alles mitmachen konnten, worin die Leipziger so eifrig vorangingen, und so kam es eines Tags in Jena zu einem harten Zusammenstoß. Indessen wurde wieder Frieden und

Versöhnung gestiftet; man war ja in der Hauptsache einig, in der Liebe zum Meister und zu seinen Ideen."

„In diesem Sinne sind Stoy und Ziller Freunde geblieben, wenn sie auch ihre verschiedenen Wege gingen. Ich denke, ein „Gegner" redet anders."

Nicht einverstanden ist Credner mit der „ins Maßlose" gesteigerten Konzentrationsidee der Zillerianer. „Das ist keine innere Harmonie mehr; die Gegenstände berühren sich kaum noch in der Peripherie, und das Kind vollends weiß von einem Zusammenhange durchaus nichts" (S. 36). Auch die s. g. Kulturstufen sind ein Dogma der Leipziger, das die Jenenser niemals unterschrieben haben" (S. 37). „Anders verhält sich's mit den fünf formalen Stufen" 2c.

Anscheinend sind ja die Zillerianer selber beschäftigt, nach Dörpfelds Rat (am Schlusse des Anhanges zum „Didaktischen Materialismus") die kleinen Schwächen und Übertreibungen, welche ihrem Meister nach Menschenweise begegnet sind, in aller Stille zu beseitigen, und so dürfen wir hoffen, daß auch bald die großen und bedeutungsvollen Ideen der Kulturstufen und der Konzentration deutlicher ans Licht treten werden. Bis jetzt steht noch wohl die große Mehrzahl auch unter den Freunden und Anhängern der Herbartschen Pädagogik gleich Credner wenigstens den dargebotenen Ausführungen beider Ideen durchaus skeptisch gegenüber. Das erste, um diesen Skepticismus zu überwinden, wäre eine sorgfältige monographische Bearbeitung in der bereits oben angegebenen Weise der Formalstufen unter voller Berücksichtigung der Wirklichkeit im Schulleben. Ohne Frage würde dann das Lachen, das auch Credner seinen Hörern „nicht verdenken" konnte, bald einer ernsten Prüfung Platz machen. Bislang liegt die Schuld nicht bloß auf Seiten der Lacher.*)

Bis das geschehen, möchte ich aber diesen Credners Schlußwort, also, wie sie sagen, das Wort eines Gegners zur Beherzigung empfehlen: „So habe ich Sie denn, im Bilde geredet, eingeführt in einen großen herrlichen Dom. Wie aber die Dome, auch die berühmtesten, meist einige Wunderlichkeiten an sich haben, die wir nicht so leicht begreifen; wie uns so manches nicht bloß wunderlich, sondern sogar komisch erscheint, wie diese Dome aber trotzdem doch ehrfurchterweckende, religiöse Gesinnung und Andacht erzeugende Dome bleiben, die das Menschenherz erheben, so ist es auch mit diesem Dome der Herbartschen Pädagogik. Es giebt da, wie wir bemerkt haben, auch einige Wunderlichkeiten, die sich fast komisch ausnehmen; aber das schadet dem großen wissenschaftlichen Aufbau und seiner Würde nicht. Der Ausbau ist gut, und schön und harmonisch sieht alles aus, was wir darin erblicken. Wer aber das Schöne gesehen hat, der wird nicht wiederum das Unschöne vorziehen." —

Der dritte der erwähnten Vorträge von Lehrer Wanner-Hannover über „Wert und Bedeutung der deutschen Göttersage" steht zwar in keinerlei direkten Beziehungen zur Herbartschen Pädagogik; allein solange der Ausbau der Kulturstufen noch nicht abgeschlossen ist, dürfte Wanners Mahnruf gerade bei den Anhängern dieser Idee auf Erwägung Anspruch erheben: „Wenn — wie

*) Anm. d. Red.: Ich möchte doch hierzu bemerken, daß mir die Stellung der „Lacher" weniger harmlos erscheint. Die Forderung der Konzentration ist so alt als die mit Absicht geübte Pädagogik; die Idee der Kulturstufen hat auch schon manchen ernsten Denker beschäftigt. Wenn nun Männer allen Fleiß daran setzen, das von der Theorie als richtig Erkannte in die Praxis einzuführen, so haben sie unter allen Umständen etwas Besseres als Lachen verdient. Horn.

er in dem Vortrage nachgewiesen — unsre deutsche Göttersage einen wirklich inneren Wert hat, wenn sie von großer Bedeutung für die Entwicklung unsres Volks gewesen ist, wenn sie heute noch eine große Bedeutung für das Volk hat, so sollen wir Lehrer auch ihren Wert und ihre Bedeutung zu verstehen suchen und unsrer Schule diesen großen Schatz nicht länger vorenthalten." Jedenfalls wäre die Frage wohl einer Prüfung wert, ob nicht der Stoff ganz oder teilweise, wie ihn etwa Wanner in seiner Schrift: „Deutsche Götter und Helden nebst der Sage von Parzival" (Hannover 1885. Helwingsche Verlagsbuchhandlung) bietet, geeignet ist, als Gesinnungsstoff einer gewissen Stufe in den Lehrplan aufgenommen zu werden. Andrerseits aber möchte ich Freund Wanner empfehlen, von seiner Frage aus einmal der Kulturstufenidee näher zu treten. —

In dem vierten Vortrage: „Wie schützen wir uns vor der Schul- und Bücherweisheit?" von Seminardirektor van Senden-Aurich finden wir im Kampfe gegen den didaktischen Materialismus und für den erziehenden Unterricht einen vortrefflichen Bundesgenossen, ausgezeichnet durch Klarheit, Entschiedenheit und praktischen Blick. Mit schneidigen Waffen geht er dem leeren Formalismus zu Leibe, der sich namentlich im Religions- und Sprachunterricht breit macht und „dem Schüler fruchtlose Arbeit an dem Handwerksgerät gelehrter Forschung zumutet," wie auch der andern entgegengesetzten Sorte von Schul- und Bücherweisheit, die den Schimmer des s. g. „gebildeten Mannes" mit seiner „geistigen Genußsucht" in die Schule einzuschwärzen versucht; einer Bücherweisheit, die „in leicht verständlicher Sprache, wie es scheint, die Fülle der Lebensgaben giebt, ohne viel eigene Arbeit zu fordern," die, genau besehen, aber doch nur „in mäßig angeeigneten überlieferten Worten das treibende Interesse täuscht" und wie jener Formalismus es versäumt, „in angemessener Anstrengung eigenes Schauen zu üben und rechte Liebe zu erwecken." Kurzum, was van Senden hier geißelt, ist dasselbe, was Dörpfeld seit länger als einem Vierteljahrhundert in einem fort bekämpft hat, wenn auch lange ohne treue und starke Bundesgenossen; es ist dasselbe, wogegen Zillers „Grundlegung vom erziehenden Unterricht" und die „Schuljahre" von Rein und Genossen die Spitze kehren und die darum den Verfasser des „didaktischen Materialismus" so „hoffnungsfreudig" stimmen konnten. Wie „zeitgemäß" aber noch heute ein derartiger Vortrag für die Lehrer in Schule und Kirche auch bei uns in Bremen ist, ließe sich unschwer aus der landläufigen Praxis nachweisen; insonderheit würde uns davon überzeugen können ein Blick in die Lehrpläne und Lehrweisen gewisser Schulanstalten und kirchlicher „Kinderlehren" und in die Diktat-, bezw. Abschreibhefte, welche die „Schätze" bergen, die die angehenden Kirchengemeindeglieder hier und da aus dem Katechismusunterricht als Salz mit in das kirchlich-christliche Leben nehmen sollen, die aber im günstigsten Falle wie dürre Strohblumenkränze im Raritätenstübchen des Hauses wie des Geistes vom Konfirmationstage ab behandelt zu werden pflegen, indem man sie „schont."

Mit Herbart meinend, daß von den Formen und Formeln nicht mehr zu lehren ist, als der nächste praktische Gebrauch erfordert, und mit Dörpfeld das eingelernte Wissen und die angelernte Fertigkeit nicht ohne weiteres für Kraft und geistigen Zuwachs haltend, können wir nicht umhin, mit der zahlreichen Zuhörerschaft im Bremischen Lehrervereine van Senden's Ausführungen auch an diesem Orte lebhaft zuzustimmen, hoffend, daß auch in den maßgebenden Kreisen seine Worte nicht unbeachtet bleiben werden.

Wir können darum auch nicht unsre Freude darüber verhehlen, daß an demselben Orte im folgenden Winter Herr Seminardirektor Dr. Credner ganz im Herbart-Zillerschen Sinne in einem Vortage, „Theorie und Praxis“ betitelt, sich mit aller Entschiedenheit ausgesprochen hat gegen das Übermaß von Grammatik in manchen unsrer Volksschullehrplänen, wie auch gegen die grammatische Schulung der Kinder an isolierten, von dem Sachunterrichte losgelösten und dadurch oft inhaltsleeren Sprachformen. Diejenigen, welche für die betreffenden Lehrpläne die Verantwortung tragen, werden allerdings dieses Übermaß bestreiten und haben es auch mehrfach bestritten. Ich möchte aber hier die in den Kreisen nahestehender Kollegen oft aufgeworfene Frage öffentlich wiederholen: Wird den Kindern „fruchtlose Arbeit an dem Handwerksgerät gelehrter Forschung zugemutet“ (van Senden) oder nicht, wenn der Lehrplan es gestattet (oder gar verlangt?), daß elfjährige Mädchen einer Volksschule als häusliche Arbeiten Sätze zu bilden oder zu suchen haben unter den Überschriften: „Reales Faktitiv,“ „moralisches Faktitiv“ u. s. w.? Ist es ein Übermaß in der sprachlichen Formenlehre oder nicht, wenn nach Vorschrift eines Volksschullehrplans solche Kinder zwölf verschiedene Arten von Beifügungen kennen, benennen und unterscheiden lernen sollen? u. s. w. u. s. w.

Gelegentlich einer Besprechung der „Schuljahre“ war es, so viel ich mich erinnere, wo einer unsrer Gegner darauf hinwies, daß wir Herbartianer auch noch längst nicht aus dem didaktischen Materialismus heraussein, ja in manchen Stücken noch eine größere Stofffülle verlangten, als andere. Wir lassen ununtersucht, inwieweit diese Bemerkung zutrifft. Doch obgleich wir nach Vertiefung der intellektuellen und Gesinnungsbildung ernstlich ringen und obgleich wir in unsern Formalstufen, in unsrer Konzentrationsidee und vielleicht auch später in dem noch zu erstrebenden kulturhistorischen Aufbau des Lehrplans gute Schutzmittel gegen eine gewisse geistlose Nudelei des kindlichen Gedächtnisses besitzen, so würden aber auch wir wohl thun, diese Mahnung zu beherzigen und auch im eigenen Hause sorgfältige Umschau zu halten nach allem, was mehr dem Schein, als dem Sein wahrer Charakterbildung zu gute kommen dürfte. Insbesondere würde es sich empfehlen, wenn wir mehr, als bisher geschehen ist, Hartmanns Beispiel folgten und dahin ergänzten, daß wir auf allen Unterrichtsstufen hinreichende „Analysen des kindlichen Gedankenkreises“ vornehmen, um alsdann die Auswahl, die Anordnung und die Darbietung des Lehrstoffes dem jeweiligen Gedankenkreise des Schülers genauer anpassen zu können, als dieses unsrer Erfahrung nach in den bekanntesten Ausführungen jener Herbart-Zillerschen Ideen für die Volksschulen geschehen ist.

Unsre Praxis und die Unterrichtsanweisungen herbartscher Richtung einschließend, möchte ich darum Herrn Seminardirektor Dr. Ostermann aus Oldenburg durchaus zustimmen, wenn er ganz im Sinne van Sendens in dem fünften der zu besprechenden Vorträge über „Gefühl und Gefühlsbildung“ sagt: „Gerade in den unteren Volksschichten, aus denen sich die Kinder der Volksschule vorwiegend rekrutieren, ist die häusliche Erziehung in der Regel eine so unvollkommene und werden insonderheit die edleren Gefühle des Kindes so mangelhaft entwickelt, daß gerade diese Kinder eines Ersatzes dafür in der Schule doppelt bedürftig sind. Mit Rücksicht hierauf hauptsächlich sollten die Unterrichtsgegenstände der Volksschule ausgewählt werden; es könnte dann vielleicht manches von dem, was gegenwärtig in den Volksschulen getrieben wird, in Wegfall

kommen; dagegen sollte noch mehr Gewicht gelegt werden auf solche Unterrichtsstoffe, welche ihrer Natur nach besonders geeignet sind, auf das Gemüt der Kinder veredelnd einzuwirken." — „Freilich ists nicht genug damit, daß solche Stoffe behandelt werden, sondern sehr wesentlich kommt es auch darauf an, wie dies geschieht. Mit dem bloßen Aneignen, auch mit dem bloßen Verstehen ists nicht gethan."

„Der Schwerpunkt der Volkserziehung liegt nicht hierin, sondern in dem erziehlichen Einfluß, den sie durch den Unterricht auf die Kinder ausüben kann und soll. Diesen Gesichtspunkt ausdrücklich zur Geltung gebracht zu haben, ist ohne Frage eines der hervorragendsten Verdienste, welche sich die Herbartsche Schule auf dem pädagogischen Gebiete erworben hat."

Weil Herr Direktor Dr. Ostermann von gewisser Seite her stets als entschiedener Gegner der Herbartschen Pädagogik aufgeführt wird,*) so soll uns trotz alledem dieses Lob aus dem Munde eines „Gegners" nicht in den Wahn versetzen, als wenn wir schon ausruhen dürften auf unseren Lorbeeren, als wenn wir unser Ziel schon erreicht hätten; nein, es soll uns nur anspornen, mit verdoppelter Energie an die kaum begonnene Arbeit zu gehen, jenen Gesichtspunkt auch ausdrücklich und eindrücklich in der wirklichen Volksschul-Praxis zur Geltung zu bringen.

Der sechste Vortrag von Lehrer Hillemann, damals in Oberneuland bei Bremen, ist betitelt: „Leitung, Beaufsichtigung und Verwaltung der Volksschule und der Gesetzentwurf, betreffend das bremische Landschulwesen."

Ich will auf den Inhalt desselben hier nun nicht weiter eingehen; einmal,

*) S. 93 a. a. O. bedauert er zwar die Auffassung der Herbartschen Schule, nach der die Gefühle nicht als Affektionen der Seele selbst, sondern nur als Zustände ihrer Vorstellungen erscheinen; aber er fügt gleich in Parenthese hinzu: „Diese Herbartsche Lehre schätze ich übrigens sehr hoch." Wer mit solcher Hochachtung von derselben spricht, der kann wenigstens kein Bundesgenosse derjenigen sein, die uns auffordern, unsern „Unsinn" und „Allotria" aufzugeben und die alten „klassischen" Geleise wieder zu befahren. Im übrigen ist meines Erachtens die Meinungsverschiedenheit zwischen Lotze-Ostermann und Herbart-Ziller nicht so groß, wie man sie gewöhnlich hinzustellen pflegt. Wer mit einiger Aufmerksamkeit Ostermanns Vortrag liest und seine „pädagogischen Schlußfolgerungen" sorgfältig vergleicht mit denjenigen der Herbart-Zillerschen Gefühlstheorie, wird Veranlassung finden, sich des vielen Gemeinsamen gegenüber der in der landläufigen Unterrichtspraxis zur Darstellung kommenden Gefühlsbildung mit mir zu freuen und kaum den Lärm begreifen, der vor einigen Jahren zu Gunsten Ostermanns contra Herbart erhoben wurde.

Ein geachteter Schulmann und zugleich Freund unsrer Bestrebungen sprach gelegentlich mir gegenüber seine besondere Freude darüber aus, daß in unsrer Sammlung von Vorträgen der Ostermann'sche nicht fehle — als Ergänzung der Herbartschen Bestrebungen, die der Gemütsbildung nicht gerecht würden. Diese Äußerung machte mich stutzig; denn ich hatte immer gemeint, daß gerade die Herbartsche Pädagogik die Gefühlsbildung ganz besonders betone. Unser Gespräch wurde bald darauf unterbrochen, und unser Freund ist mir seine Begründung schuldig geblieben. Ich habe aber für mich weiter über diese Frage nachgedacht und nachgeforscht und bin schließlich zu dem Ergebnis gekommen: Die Abweichung zwischen Lotze-Ostermann und Herbart-Ziller in der Gefühls-Lehre kann jenen Vorwurf nicht rechtfertigen. Weil aber der Herbartianismus einer gewissen hergebrachten Bildung der „Gefühlsduselei" hin und wieder scharf entgegengetreten ist und auch in der Gemütsbildung vor allen Dingen auf Klarheit gedrungen — auf Grund seiner Gefühlslehre — so hat er darin vielleicht (?) hin und wieder des Guten zu viel gethan und ist zu sehr in ein Reflektieren über Gemütszustände geraten, so daß dabei die Erweckung solcher Zustände verabsäumt worden. Man vergl. u. a. Staudes Präparationen.

weil ich an den eingangs erwähnten Orten mich schon wiederholt über diesen Gegenstand ausgesprochen habe, über den Hillemannschen Vortrag speziell in den „Pädag. Studien" (1887, II. S. 97 ff.), und sodann, weil der zurückgezogene Entwurf des Landschulgesetzes demnächst wieder der „Bürgerschaft" des Bremer Staates in neuer Bearbeitung vorgelegt werden und dann Anlaß zu einem besonderen Bericht über unsere Schulgesetzfrage bieten dürfte. Im allgemeinen stimmen die positiven und ausgesprochenen Forderungen Hillemanns mit denjenigen überein, welche seit Jahrzehnten der Herausgeber dieses Blattes so unermüdlich verfochten hat. Den Kernpunkt der Dörpfeldschen Reformvorschläge, von welchem aus die übrigen Forderungen sich nicht bloß von selbst ergeben, sondern von wo aus sie auch einem Nichtlehrer in einem weit günstigeren Lichte erscheinen müssen, berührt Hillemann jedoch nur, wie er sich ausdrückte, „nebenbei," in einem einzigen Satze, indem er sagt (S. 108): „Ich würde (gegenüber der Einverleibung der Schule in die politische Gemeinde) die Bildung besonderer Schulgemeinden oder doch eines eigenen Schulvorstandes für jede einzelne Schule vorziehen." Hillemann entwickelt zunächst folgende vier „Grundsätze:"

1. Jeder Lehrer bedarf zur Erreichung der erziehlichen Aufgabe der Volksschule einer gewissen Freiheit und Selbständigkeit.

2. An jeder mehrklassigen Schule ist zur Leitung des ganzen Schulorganismus, zur Wahrung der Einheit besonders in methodischer Hinsicht ein Leiter (Oberlehrer, Hauptlehrer, Vorsteher) nötig. Seine Stellung zu den übrigen Lehrern sei jedoch mehr eine kollegiale, denn eine autoritative.

3. Die Beaufsichtigung der Volksschule erfordert einen theoretisch wohlgebildeten, mit reifer pädagogischer Erfahrung ausgestatteten Fachmann.

4. Die Lehrer dürfen weder in einem Organ für die Schulgesetzgebung, noch bei der Schulverwaltung fehlen. (S. 99 ff).

Auf Grund derselben stellt er sodann in Hinblick auf den Gesetzentwurf folgende, auch vom XI. Nordwestdeutschen Lehrertage angenommene Forderungen:

1. Die neben der Leitung jeder Schule durch den Vorsteher einzuführende Lokalinspektion des Predigers ist nicht allein unnötig und den Lehrern gegenüber ungerechtfertigt, sondern sie ist auch der gedeihlichen Entwicklung des Volksschulwesens und dem wünschenswerten Zusammenwirken von Predigern und Lehrern hinderlich.

2. Eine das Schulwesen wirklich fördernde Inspektion kann nur von einem theoretisch wohlgebildeten, in der Praxis des Volksschulwesens erfahrenen Fachmanne ausgeübt werden.

3. Die Schaffung besonderer Schulvorstände, denen die Schulvorsteher (Hauptlehrer) als vollberechtigte Mitglieder angehören, ist als den Interessen der Schule und des Lehrstandes entsprechend anzuerkennen. Durch den Ausschluß der übrigen Lehrer von der Wählbarkeit in den Schulvorstand aber wird für diese eine Sonderstellung in der Gemeinde geschaffen, die durch nichts gerechtfertigt und die geeignet ist, das Ansehen der Lehrer empfindlich zu schädigen.

4. Die neu zu bildende Behörde für das Landschulwesen kann eine segensreiche Institution werden, da in ihr alle berechtigten Schulinteressenten (? gerade der Hauptinteressent ist vollständig unbekannt, die Familie!) vertreten sind und weil sie geeignet ist, einer büreaukratischen Leitung, Beaufsichtigung und Verwaltung der Volksschule entgegenzuwirken. Es ist jedoch wünschenswert,

daß die Mitglieder dieser Behörde auch im wahren Sinne des Wortes Vertreter dieser Interessenten sind und deshalb aus freier Wahl derselben hervorgehen, die Vertreter der Lehrerschaft also aus freier Wahl der Oberlehrer und ordentlichen Lehrer. (S. 110 f.)

Daß der Gesetzentwurf wieder zurückgezogen wurde, hatte seinen Grund gerade in dem Übersehen der Möglichkeit des von Hillemann „nebenbei" berührten Punktes, in der Verquickung von Schul- und Kommunalsachen, der beabsichtigten Eingliederung der Schule in die Kommunalgemeinde. Weil die Bürgerschaft die ihr vorgelegte neue „Gemeindeordnung" abgelehnt hat, so war jenes die notwendige Folge. Eine zweite Vorlage ist nunmehr angenommen. Eine Schulgesetzvorlage dürfte darum bald folgen, da schon die Gemeindeordnungsvorlage darauf hinwies, indem sie das Schulwesen als kommunale Angelegenheit zwischen Armen- und — Löschwesen rangierte. In finanzieller Beziehung hat unser kleiner Staat für eine verhältnismäßig recht gute Fundierung unseres Schulwesens gesorgt und wird das auch fernerhin thun. Auch wird ohne alle Frage das in Aussicht stehende Schulgesetz dafür sorgen, daß die Schule in keinem Punkte der Willkür des Ortsausschusses oder gar des Ortsvorstehers preisgegeben werde. Überdies wollte schon der alte Entwurf einen vom Ortsausschusse zu wählenden Schulvorstand eingesetzt wissen. Zudem wird die Ausgliederung aus der Kirchengemeinde bei uns wegen der fast rein protestantischen Bevölkerung nicht die Bedeutung haben wie anderswo.

Wer jedoch einmal versucht hat, den Begriff der Schulgemeinde, etwa an der Hand der Dörpfeldschen Schriften oder der Barthschen „Reform der Gesellschaft" auszudenken, der wird mit mir beklagen, daß auch bei uns die Lehrerschaft sich so wenig mit diesem für das gesamte Volksleben so bedeutungsvollen Problem befaßt hat. Weil diese Bedeutung vorwiegend auf dem sozialen Gebiete liegt und der Gegenwart sich die socialen Fragen geradezu aufdrängen, so steht jedoch zu hoffen, daß diejenigen Kreise, welche sich von Berufs wegen oder aus Humanität mit Socialreform befassen, sich auch dieses Problems mit bemächtigen werden. Nicht bloß im Interesse der Schule, sondern auch im Interesse des gesamten Volkslebens wäre das sehr zu wünschen. Sollte diese Überzeugung in den Kreisen unsrer Amtsgenossen zunächst Platz greifen, so wäre schon viel gewonnen.

J. Trüper.

Bergischer Schulfonds.

Es ist mehrmals der Wunsch geäußert worden, das Ev. Schulblatt möge über Entstehung des „bergischen Schulfonds" eine Mitteilung machen. Die nachfolgenden Angaben sind entnommen: Statistik des Regierungsbezirks Düsseldorf von Dr. Otto von Mülmann, Kgl. Regierungsrate. Iserlohn 1865. Bädeker. Band II, S. 908 ff.

Der hiesige Bezirk besitzt in dem bergischen Schulfonds ein dem Elementar- und höheren Unterrichte wesentlich zu Hülfe kommendes Vermögen. Dieser Fonds ist dadurch entstanden, daß gelegentlich der Aufhebung des Jesuitenordens durch den Papst Clemens XIV. im Jahre 1773 in den zu Pfalzbayern gehörigen Herzogtümern Jülich und Berg vier Jesuiten-Ordenshäuser mit den von ihnen

abhängigen Vermögensobjekten der Disposition des Landesherrn anheimfielen. Der Kurfürst und Pfalzgraf Karl Theodor verordnete 1774 auch in Bezug auf das Herzogtum Berg, daß das Vermögen der aufgehobenen Jesuitenklöster von den landesherrlichen Domainen-Renteien als eine abgesonderte Masse verwaltet und die Einkünfte zur Pensionierung der emeritierten Ordensmitglieder, zur ferneren Erhaltung der vom Orden versehenen Pfarreien, Missionen und sonstigen kirchlichen und gottesdienstlichen Stiftungen und endlich zur Fortsetzung der in den Jesuiten-Kollegien bestandenen Lehrinstitute verwendet werden sollten. In dieser Weise dauerte die Verwaltung des vormaligen Jesuitengutes und dessen Verwendung bis zum Schlusse des Jahres 1802 ungestört fort, wo auch der Kurfürst Max Joseph den vorgefundenen Schulfonds der ehemaligen Jesuitengüter unverändert in der ihm durch Karl Theodor gegebenen Bestimmung beließ. Er legte demselben aus dem inzwischen eingezogenen Klostergute noch andere Vermögensstücke bei und erweiterte ihn zu einem beträchtlichen Umfange. Der Fonds erhielt den Namen „bergischer Schulfonds“, und seine Einkünfte wurden demnächst in dem Jahre 1802—1811 zu Kirchen- und Schulzwecken verwendet. Napoleon bestimmte 1811 als Großherzog von Berg, daß der bergische Schulfonds zur Errichtung einer Universität in Düsseldorf dienen solle; aber der General-Gouverneur Justus Gruner hob diese Bestimmung auf und gab den Fonds der früheren Bestimmung für Kirchen- und Schulzwecke zurück. Unter Friedrich Wilhelm IV. wurde 1846 bestimmt:

1. daß derjenige Teil des bergischen Schulfonds, welcher aus ehemaligen Jesuitengütern herrührt, als katholisches Schulgut betrachtet und daher nur für katholische Unterrichtszwecke verwendet werden solle,

2. daß der zur Erhaltung und Erweiterung des vormaligen Lyceums zu Düsseldorf bestimmte jährliche Zuschuß von 3000 Thlr. bergisch auch stets nur für diese oder für die an deren Stelle getretene höhere Unterrichtsanstalt bestimmt bleiben soll,

3. daß der alsdann und nach Bestreitung der auf dem bergischen Schulfonds sonst noch ruhenden Lasten und speziellen Verpflichtungen verbleibende Revenüen-Überschuß vor wie nach vorzugsweise für das katholische Unterrichtswesen im Umfange des ehemaligen Herzogtums Berg (gegenwärtig Bestandteile der Regierungsbezirke Köln und Düsseldorf) verwendet werde, die evangelischen Schulanstalten jedoch von einer Teilnahme an demselben nicht auszuschließen seien. Hierbei ist es bis jetzt verblieben.

Der bergische Schulfonds hat einen eigenen Kassen-Rendanten und wird unter Aufsicht und Leitung der Regierung zu Düsseldorf nach denselben Grundsätzen verwaltet, welche für die Verwaltung der Königl. Domainen und Forsten bestehen.

Infolge der seit längerer Zeit stattgefundenen geordneten Verwaltung ist das Vermögen bedeutend gestiegen. Im Jahre 1836 beliefen sich die Einkünfte auf 17 248 Thlr., im Jahre 1862 aber auf 31 480 Thlr., haben sich also binnen 30 Jahren fast verdoppelt. Das Vermögen bestand Ende 1863 in 271 319 Thlr. Hypotheken, 76 025 Thlr. in Staatspapieren, zusammen 347 344 Thlr. Kapitalvermögen. Außerdem besaß der Fonds zu dieser Zeit über 1950 Morgen an Höfen, Gütern, Wiesen und Waldungen.

Der Etat für die Jahre 1862/64 ist in nachbezeichneter Weise festgestellt.

A. Einnahmen.

		Thlr.	Sgr.	Pf.	Thlr.	Sgr.	Pfg.
Tit. I. An Überschüssen					1180	—	—
Tit. II. Vom Grundeigentum:							
	a. grundherrliche Abgaben	55	2	2			
	b. Zeitpächte	8979	—	1			
	c. von Waldungen	800	—	—			
					9834	8	3
Tit. III. Zinsen:							
	a. von Kapitalien	12 201	10	8			
	b. von Staatspapieren	2790	26	3			
					14 992	6	11
Tit. IV. Dotation aus der Reg.-Hauptkasse zu Düsseldorf					5328	—	—
Tit. V. Pensionsbeiträge aus der Gymnasialkasse zu Düsseldorf					142	—	—
Tit. VI. Insgemein. Forststrafgelder					3	14	10
	Jahreseinnahme				31 480	—	—

B. Ausgaben.

Tit. I. Hebegelder des Rendanten					757	—	—
Tit. II. Abgaben und Lasten vom Grundeigentum					300	—	—
Tit. III. Forst-Verwaltungs- und Kulturkosten					279	17	10
Tit. IV. Baukosten					540	—	—
Tit. V. Pensionen für 2 em. Professoren					1250	—	—
Tit. VI. Kultuskosten					1062	5	4
Tit. VII. An Zuschüssen:							
	a. allgemeine:						
	1) der Stadt Düsseldorf, Zuschüsse für die Elementarschulen und die Realschule	1000	12	6			
	2) dem Gymnasium zu Düsseldorf	7950	—	—			
	3) der Kunstakademie	262	—	—			
	4) mehreren Lehrern, Gemeinden und Schulanstalten, Zuschüsse	3439	6	6			
	Summe a	12 651	19	—			
	b. zu allgemeinen Bedürfnissen des Schulwesens:						
	1) zu Schulbauten im Bergischen	4800	—	—			
	2) zur Remuneration der Schulpfleger	600	—	—			
	3) zu Gratifikationen u. Gehaltszuschüssen an Lehrer und Zuschüssen an Schulen,						

	für jeden der Reg.-Bez. Köln und Düsseldorf 1600 Thl., zusammen	3200 — —	
	4) zur Unterstützung armer Gemeinden, zur Anschaffung von Lehrmitteln	400 — —	
	Summe b.	9000 — —	
	Summe Tit. VII. an Zuschüssen		21 651 19 —
Tit. VIII.	Zur Vermehrung des Fonds, zu unvorhergesehenen Ausgaben und zur Deckung etwaiger Etatsüberschreitungen, außerdem auch Zuschüsse an das Progymnasium zu Mülheim a. R. und an drei Gemeinden für Lehrerstellen . . .		5639 17 10
	Total		31 480 — —

Jedenfalls sind bei der vorsichtigen Verwaltung in den letzten 25 Jahren sowohl Vermögen als auch verwendbare Jahreseinkünfte weit ansehnlicher geworden. Genaueres können wir jedoch nicht angeben.

R. H.

Zur Organisation der Volksschulen in Frankfurt a. M.

Wir hatten den Lesern zuletzt über das Erscheinen der Dr. Veithschen Schrift für die 4. kleine Volksschule berichtet. Bald darauf haben wir Gelegenheit genommen, einen Einblick in eine Volksschule zu thun, und mußten uns überzeugen, daß unter den dortigen Verhältnissen von einem erziehlichen Einflusse des älteren Jahrganges auf den jüngeren kaum die Rede sein kann. Insofern müssen wir unsere Zustimmung etwas einschränken. Von dem Vorstande des „Frankfurter Lehrervereins" hat übrigens Dr. Veith eine scharfe Abfertigung erfahren. Darauf hat sich auch die „Allgemeine Lehrerversammlung" in zwei Sitzungen, zu denen auch der Chef der Schuldeputation, Bürgermeister Dr. Heußenstamm, erschienen war, beschäftigt mit dieser Frage. Schon im Jahre 1878 hatte diese folgende Thesen angenommen: „1. Bei der Organisation der städtischen Bürgerschulen sollte das Achtklassensystem als Norm betrachtet werden. 2. Die Mängel der achtklassigen Schule, welche Dörpfeld aufzählt, können nicht als absolute, sondern nur als relative betrachtet werden. 3. Die vierklassige Schule Dörpfelds behält trotzdem unter bestimmten Voraussetzungen socialer und ökonomischer Art ihre Berechtigung."

Diesmal sprach über den Gegenstand Rektor Chun. Derselbe suchte sich vorher persönlich von den Leistungen einer achtklassigen und einer vierklassigen Schule zu überzeugen und besuchte zu diesem Zwecke die achtklassige Volksschule in Wiesbaden unter Hauptlehrer Wickel. Dieselbe enthält je drei VIII., VII., VI., V. IV. und zwar immer eine für Knaben, eine für Mädchen und eine gemischte. (Der Hauptlehrer erklärte ihm, es sei besser, eine gemischte Klasse einzurichten, als die Klassen zu überfüllen; auch habe er nicht das geringste Bedenken darin ge-

funden. Der Herr Minister von Goßler habe ihn übrigens bei der Inspektion ausdrücklich darüber befragt und ihm mit den Worten zugestimmt: „Das ist mir lieb, daß Sie mir das sagen; denn ich bin auch der Meinung.") Dann folgen je zwei III. und II. und eine I. für Knaben und Mädchen getrennt. Die Leistungen waren sehr gut. — In Bezug auf seine Beobachtungen in einer hiesigen vierklassigen Volksschule vertrat Redner die Ansicht, daß diese bei andrer Organisation mehr leisten könne. Er faßte seine Wahrnehmungen zusammen, wie folgt: 1. Beim kombinierten Unterricht in der vierklassigen Schule kommt die obere Abteilung jedesmal zu kurz, entweder weil die Wiederholung derselben Unterrichtspensa, wenn auch in teilweise veränderter Fassung vorgeführt, den Kindern langweilig wird und ihr Recht auf, wenn auch langsamen Fortschritt des Unterrichts verkümmert, oder bei Vorführung neuer Unterrichtsstoffe die untere Abteilung die Aufmerksamkeit der Lehrer vorzugsweise beansprucht; für die besseren Schüler der oberen Abteilung ist der Troß zu groß. 2. Beim getrennten Unterricht bei vier Abteilungen im Rechnen kann der stillen Beschäftigung und besonders dem Kopfrechnen nicht gebührende Aufmerksamkeit geschenkt werden; im Zeichnen verbietet sich die wünschenswerte Teilnahme der Lehrer an den Fortschritten der einzelnen Schüler. 3. Der Gesamtunterricht erfährt keine quantitative, sondern eine qualitative Schädigung." Der Vortragende bittet schließlich um Annahme des folgenden Satzes: „Bei der Organisation städtischer Volksschulen sollte das Achtklassensystem als Norm betrachtet werden." Bei der Debatte ergriff auch Dr. Heußenstamm das Wort und führte aus, daß die Bevölkerung mit den vierklassigen Volksschulen zufrieden sei, und die Bestrebungen, eine Änderung herbeizuführen, von den Lehrern ausgegangen seien. Die Frage könne auf zweifachem Wege gelöst werden: durch Auflösung der Klassen oder durch Verschmelzung von Volks- und Bürgerschulen. Ersteres sei nicht angebracht, letzteres sei erschwert durch das Fortfallen des Schulgeldes, das 120 000 M. betrage. (Die Volksschulen sind nämlich Freischulen und de facto Armenschulen.) Das Lehrziel werde übrigens in den vierklassigen Schulen erreicht, wenn auch zugegeben werden müsse, daß viele Kinder das Schulziel nicht erreichen. Bei einer Verschmelzung würden sich die Verhältnisse nur schlechter gestalten. In Frankfurt seien 1886 39 000 Personen zu- und 38 000 weggezogen, was von großem Einfluß auf den Fortschritt in den Schulen sei. Auch in Königsberg bestehen vierklassige Schulen, und in Erfurt hat man die bestehende sechsklassige aufgelöst und in eine siebenklassige mit Schulgeld und eine vierklassige ohne Schulgeld umgewandelt. Vorläufig werde darum wohl alles beim alten bleiben. Zur Zeit sei die Behörde mit der Prüfung der Frage beschäftigt, ob es nicht geraten sei, einen Stadtschulrat anzustellen; denn in dieser Beziehung stehe Frankfurt ganz allein. Habe man erst einen solchen, so könne man auch der Frage der Umwandlung wieder näher treten. — Die vorgeschlagene These wurde angenommen. Kürzlich hat nun der Magistrat der Stadtverordneten-Versammlung mitgeteilt, daß er schon jetzt mit einer Teilung der 4. Klasse einverstanden sei, zugleich aber gebeten, die endgiltige Lösung zu vertagen, bis das Schicksal des neuen Schulgesetzes entschieden ist. Darf dann in den Schulen überhaupt nicht mehr Schulgeld erhoben werden, so wird wohl auch die Organisation von Volks- und Bürgerschulen gleich werden. Bis dahin wird wohl auch der neue Stadtschulrat — man nennt den Namen eines Regierungs- und Schulrates — seinen Einzug gehalten haben. —

Der den Lesern bekannte Konflikt bezüglich der Konfessionsschule ist noch

nicht ausgeglichen. Gelegentlich der Eröffnung von zwei neuen Schulen wurden kürzlich von den Stadtverordneten folgende Beschlüsse gefaßt: 1. daß die Versammlung auf ihrem Standpunkt bezüglich der Simultanschulen beharre und lediglich im Hinblick auf die unhaltbaren einschlägigen Verhältnisse und im Hinblick darauf, daß die Ermietung von Lokalen oder gar die Errichtung von Baracken die schwersten Mißstände mit sich bringen würde, der Schuldeputation die Neubauten der Frankensteiner- und Willemerschule zu Ostern 1888 überweise, indes nur unter der ausdrücklichen Bedingung und Voraussetzung, daß der Schuldeputation lediglich für das Schuljahr 1888/89 gestattet werde, eine katholische Knaben- und eine katholische Mädchen-Aufnahmeklasse in der fraglichen Schule zu errichten; 2. daß die Versammlung sich gleichzeitig dagegen verwahrt, daß durch die lediglich für das Schuljahr 1888/89 gestattete Errichtung von zwei katholischen Aufnahmeklassen eine Anerkennung des Charakters der beiden neuen Schulen oder einer derselben als Konfessionsschulen ausgesprochen werde und sich außerdem alle Rechtszuständigkeiten vorbehält. Die Stadtverordneten-Versammlung ersucht den Magistrat, sich den vorstehenden Beschlüssen in allen Teilen anzuschließen." — Das ist inzwischen auch geschehen. —

Ein Vortrag des Herrn Dr. Otto Kamp über Fortbildungsschulen für Mädchen, abgedruckt in den „Rh. Blättern", hat in allerhöchsten Kreisen Beachtung gefunden. Der Kabinettsrat der Kaiserin Viktoria, Herr v. d. Knesebeck, hat an den Vorsitzenden des „Deutschen Vereins für Armenpflege und Wohlthätigkeit" folgendes Schreiben gerichtet.

„Ihre Majestät die Kaiserin und Königin haben mich zu beauftragen geruht, Euer Wohlgeboren folgendes zur gefälligen Erwägung mitzuteilen. In der Annahme, daß der Deutsche Verein für Armenpflege und Wohlthätigkeit auch die Mittel der vorbeugenden Armenpflege in den Bereich seiner Beratungen und seiner Thätigkeit zieht, wünschen Ihre Majestät die Aufmerksamkeit auf eine Bestrebung zu lenken, welche kürzlich in den mit der Bitte um Rückgabe beigefügten „Rheinischen Blättern für Erziehung und Unterricht" durch Veröffentlichung eines Vortrags des Dr. phil. Otto Kamp in Frankfurt a. M. über Fortbildungsschulen für Mädchen weiteren Kreisen bekannt geworden ist. Ihre Majestät glauben, daß es sich hier trotz der in neuerer Zeit bestehenden zahlreichen und verschiedenartigen gemeinnützigen und wohlthätigen Unternehmungen um eine Lücke handelt, deren Ausfüllung sowohl in Bezug auf die Armenpflege, als auch das Vorhandensein eines socialen Bedürfnisses wünschenswert ist. Es liegt nahe, beispielsweise zu vergleichen, wie dieses Bedürfnis für die Söhne der arbeitenden Klassen empfunden und teilweise berücksichtigt, während der gleichen Aufgabe in betreff der Töchter noch keine gebührende Rechnung getragen wird. Die Fürsorge durch die mit Vorliebe begründeten Kleinkinder-Bewahranstalten findet ihre Beschränkung in der Altersgrenze, während jene Zeit, in welcher die Töchter am meisten einer Leitung bedürfen, die sie in dem Rahmen ihres Standes zu tüchtigen Hausfrauen heranbilden sollte, nicht in entsprechender Weise einer gleichen Beachtung begegnet. Man hat in verschiedenen Orten versucht, da, wo Volksküchen, Arbeitsschulen u. s. w. vorhanden sind, Mädchen an diesen Anstalten Gelegenheit zur Erlernung haushälterischer Thätigkeit zu geben, und dies ist jedenfalls ein erfreulicher Beweis der Anerkennung einer in dieser Beziehung zu leistenden Abhilfe. Aber systematisch organisiert ist diese Seite der Armenpflege, welche durch das Familienleben eine wichtige sociale Frage berührt, noch nicht, und es läge nach Ansicht Ihrer Majestät

sowohl im Berufe des Deutschen Vereins für Armenpflege und Wohlthätigkeit, wie ja nach den lokalen Bedürfnissen auch der Zweigvereine des Vaterländischen Frauenvereins, dieser Frage näher zu treten, event. durch eine Kommission Erhebungen anstellen zu lassen und in Beratungen darüber zu treten. Es würde Ihrer Majestät erfreulich sein, eine in dieser Beziehung nützliche Anregung gegeben zu haben." — Zr.

Eine Quellenschrift zur rheinländischen Kulturgeschichte.

„Das Buch Weinsberg. Kölner Denkwürdigkeiten aus dem 16. Jahrhundert." Unter diesem Titel veröffentlichte Herr Archivar Dr. Höhlbaum in Köln als III. Band der „Publikationen der Gesellschaft für Rheinische Geschichtskunde" eine höchst interessante Chronik, die deren Autor für seine Nachkommen verfaßte und die uns ein Stück kernigen Bürgertums vor unseren Augen entrollt. Es bleibt ein Stück der Wirklichkeit. Die Dinge, welche thatsächlich bestanden, nimmt man in ihm wahr, nicht die, welche man zu finden wünscht, indem man von rechts oder links an sie herantritt." Da der Verfasser nicht für die Öffentlichkeit geschrieben hat, erzählt er in ungeschminkter Weise jede kleine Einzelheit aus seinem Leben und macht so seine Chronik zu einer ungetrübten Quelle, um Denken, Fühlen und Handeln, Leben und Sitten einer Familie des wohlhabenden und gebildeten Mittelstandes kennen zu lernen. Was er über die politischen und kirchlichen Weltverhältnisse mitteilt, das ist ihm zugängig gewesenen Quellenschriften, vor allem den Kommentaren Johann Sleidans über die Regierungszeit Karls V., entnommen, also nicht original, auch nicht immer objektiv, nichtsdestoweniger aber häufig sehr charakteristisch für die Stimmung einer großen Gesellschaftsklasse der damaligen Zeit. So setzt er z. B., als er von Luthers Anfängen erzählt, hinzu: „Ob aber der schade oder der nutz groißer sei, das weis got; ich gebe das den fromen gelerten heim und wunschen durch die gnade gotz eine gemeine eintragt im rechten glauben bei allen lieben christen. Aber alle mine vurelter sind bei der catholischer kirchen pliben und darbei in got verstorben; so gedenk ich auch bei der hilliger Kirchen zu pleiben, wie min vurelter alle getain haben; die hillige kirch worde mich dan anders lehren."

Vor uns liegt zunächst nur der 1. Teil des Werkes, der bis zum Jahre 1551 reicht und für den Lehrer besonders interessant ist, doch hat auch der 2. Teil bereits die Presse verlassen. Der Zweck dieser Zeilen ist natürlich nicht die wissenschaftliche Würdigung des Buches, sondern nur eine empfehlende Anzeige wollen sie sein.

„A. d. 1518 uff sontag den 3. tag januarii zu 4 uren vurmittage, do Leo der 10. romischer pabst im 6. jare, Maximilian von Oisterich romischer keiser im 31. jare siner kronung und herman von Widt erzbischof und churfurst von Coln im 3. jare nach siner erwelung, auch Conrad Schurnfelz und Adolf Rink, burgermeister zur zit der stat Coln, im regiment waren, in der sexter indiction oder romerzinszal, bin ich Herman von Weinsberch binnen der freien richsstatt Coln am Rhein in s. Jacobs kirspel uff der Bach am Weitmart in dem zinshaus aber teil miner vurelteren aber fatterlichem Hans Weinsberch, neigst dem haus zu den Zwein Dauben gelegen, oben uff der kameren des eirsten gebonnes zur straißen warz, ehelich und frei, recht und slecht, stark und gesont von

obgenannten Christian von Weinsberch und Sophien Kort, eheluden, minen lieben fatter und motter, zu der welt gezilt und geboren worden." Mit diesen Worten stellt sich der Chronikschreiber seinen Nachkommen vor.

Der Vater unseres Hermann von Weinsberg war ein angesehener Mann, der regelmäßig kirchliche und städtische Ämter bekleidete und als Burggraf des Rathauses und Kirchmeister von St. Jakob 1549 verstarb. Hermann war sein ältester Sohn und genoß eine sorgfältige Erziehung. Aus der Zeit seiner Kindheit berichtet er gewissenhaft eine Fülle charakteristischer Einzelheiten, wie er „geruddelt", d. h. die Masern gehabt hat — „und wie mir gesacht ist, war ich domails gar ungedultich und lestich gewesen, das min fatter nachtz duck hat moissen uffstain, mir uff einem becken gespilt und gepiffen, daß ich swigen sulte . . . . . Ich eracht, ich hab gedain, wie andere lestige Kinder plegen zu duin" — wie er sich ein Loch in den Kopf schlug, wie er die erste Kleidung bekam, die er nach der Erzählung seiner Mutter genau schildert, ein blaues Röcklein und ein rotes Mützchen mit hohen runden Aufschlägen, ein Neujahrsgeschenk der Großmutter, „und wie mich min motter bericht hat, sult es mir wol gestanden haben, dan ich were die zit follich von leib und heubt gewest und hat gel hairgin gehat. Fillicht, do ich miner motter eirste kint war, dochte sei, ich were seir schoin; dan ein jeder dunket sin ulgin ein deufgin sin" (sein Eulchen ein Täubchen). Wir erfahren, wie die Jungen des 16. Jahrhunderts spielten mit Brummkreiseln und anderem Spielzeug, wie sie gerade wie unsere Jungen gelegentlich Fensterscheiben einwarfen und hinter die Schule gingen. Hübsch ist die Erzählung, wie der 11jährige Hermann am Appolonientag statt in die Schule zu gehen, zum Altar dieser Heiligen schleicht und sie bittet, ihn von seinem Zahnweh, das ihn häufig plagt, zu befreien. Nachmittags vom Lehrer um sein Ausbleiben befragt, macht er diesem Mitteilung davon. Aber der gestrenge „Meister" greift zum Stock und sagt: plus valet obedientia quam victima, erläßt jedoch dem Bittenden seine Strafe mit der Mahnung: „es were ein zit gen kirchen zu gain, auch ein zit scholen zu gain."

Weinsberg besuchte zu Köln und Emmerich die Schule und giebt in seinem Gedenkbuche darüber ausführliche Mitteilungen; dann wird er Student in Köln und traktiert fleißig die Rechte, nachdem er die Würde eines magister artium erlangt hat. „Von den 7 konsten haben die magistri artium den namen, sulten darin verfaren sin, aber der regent samt den meistern sehent mehe den nutzen an, den sei und die bursen davon haben, dan die geschicklichit und laissen gemeinlich einen jeden zu, er sei geschickt aber ungeschickt, wen er sin zit uisstudeirt hat und sin jura und gelt gibt, so laissend sei sei zu. Wenich sint, welche der kunsten alle, ja nit halb, verfaren sint."

Längere Zeit ist er Rektor einer Burse, d. h. einer Stiftung, welche den Studenten Wohnung und Verpflegung gab, und seine Bursenerlebnisse beanspruchen einen nicht geringen Raum. Es ist ein rohes, wildes Leben, das wir da kennen lernen, Streitigkeiten arten bis zum Totschlag aus, es entstehen Verschwörungen gegen Weinsberg u. s. w., eine empfehlenswerte Lektüre für die Herren Janssen und Genossen, die so viel Übles von den evangelischen Universitäten zu erzählen wissen. Köstlich ist die Naivität, mit der Weinsberg manches mitteilt. „Ich hab auch sulchs an mir gehatt, wan ich vil gedrunken hab, so plach mir der kop morgens fro sein wehe zo drin und das gebrech hat mich nit willen erlaissen." Das nimmt ihn sehr Wunder, doch ist er überzeugt, daß er sich damit nicht wenig

am „verstande und memorien geschatt." An anderer Stelle bekennt er mit rührender Offenheit seine Jugendsünden, hat er doch im Vorwort den zukünftigen Hausvater von Weinsberg gebeten, daß er möge „bewaren dis Boich in gutter, gewisser hutt, daß es nit jederman unter die hende bekommt."

Wegen der unerträglichen Verhältnisse in der Burse legt er dann sein Rektorat nieder, wird 1543 in den Rat gewählt und bald darauf Lizentiat der Rechte. Im nächsten Jahre holt sich der 26jährige einen Korb bei der 48jährigen Witwe Gretchen Meinerzhagen zum Kranz auf dem Altmarkt, „welches haus sie kürzlich gebaut hatte und war eine sehr reiche Frau." Ein Versuch, mit der Advokatenpraxis zu beginnen, scheint auch wenig Erfolg gehabt zu haben — „aber in dem planeten bin ich villicht nit geboren, das mir sulches geburren mochte. Ich hatte auch die gnade von gode dem herren nit, das ich redselig ware" — und so beteiligt er sich denn in den nächsten Jahren stark an dem Geschäfte seines Vaters, führt dessen Prozesse, macht Weineinkäufe für ihn u. s. w., während er eine ihm angebotene kirchliche Stelle ausschlägt. Im Jahre 1548 heiratet er endlich eine Witwe Weisgin Ripgin; sie war gottesfürchtig, tugendsam, erwerbsam, fröhlich und friedsam und brachte ihm ein Haus, ein blühendes Geschäft und zwei Kinder zu. „Das sei aber kinter hatte, deß moißt ich mich getrosten, so hatt sei dargegen narung, inkomst und einen gesatzten stuil; dan wer kan alle hecken scheuwen." Die Frau betreibt ihr Geschäft ruhig weiter, der Mann zapft Wein aus; denn dem Vater ist dies seiner Stellung wegen nicht mehr gestattet. Und so leben beide glücklich und zufrieden.

Wie Weinsberg seine erste Kleidung beschreibt, so schildert er auch, wie er sich als Schüler und als Student kleidete. Sein Hochzeitsrock war aus schwarzer Wolle, mit Marder gefüttert und besetzt und hatte sammtverzierte Ärmel. Seinem Vollbart, den er im 26. Jahre sich wachsen ließ, widmet er gleichfalls ein besonderes Kapitel. So enthält das auch in sprachlicher Hinsicht wertvolle „Gedenkbuch" eine Menge bedeutungsvoller und interessanter Einzelheiten, so daß eine Auswahl schwer ist.

Wie schon bemerkt, umfaßt der 1. Band die ersten 33 Jahre seines Lebens: „A. 1551 den 3. aprilis bin ich sundiger armer mensch so alt gewest als min gott und her Jhesus Christus nach der menschheit was, do hie gekrutzigt wart, und ich hab duck gehort, das sulch alter, nemlich 33 jar, das volkomenste alter sei und das zum jonxten tag alle menschen vur dem richtstuil Christen in sulcher gestalt erscheinen sollen, als weren sei 33 jar alt, sei sturben glich in der kintheit ader alterdum." C. Ziegler.

Allerlei.

Vom zwölften westfälischen Lehrertage in Witten. Den ersten Vortrag hielt am 3. April d. J. Herr Lehrer Beckmann-Berghofen über die Stellung der Lehrer zur Schulverwaltung. Die Versammlung stimmte folgenden Thesen zu: I. Die Schulverwaltung — bedarf — — dringend der Reform. II. Nach dem Vorgange anderer Kulturstaaten ist auch in Preußen dem Lehrer thätiger Anteil an der Schulverwaltung, insbesondere Sitz und Stimme im Ortsschulvorstande zu gewähren; weil a) der Schulvorstand des technischen Beirates nicht entbehren kann, b) die Schulangelegenheiten dann rascher und besser gefördert und erledigt werden,

c) dem Lehrer durch die Mitgliedschaft zum Schulvorstande eine erhöhte Achtung gegeben wird. III. Die Schule bedarf zu ihrer gedeihlichen Förderung wie jedes andere Institut der fachmännischen Beaufsichtigung und Leitung. Die bisherige Lokalschulinspektion muß darum in eine kollegiale umgewandelt werden, in der die einzelnen Schulinteressenten Staat, Kirche, Gemeinde und Lehrerstand in richtigem Verhältnis vertreten sind und von der nur eine allgemeine Aufsicht über die amtliche Schularbeit des Lehrers ausgeübt wird. Die Aufsicht und Leitung ist vielmehr Hauptlehrern, Rektoren, bezw. der Kreisinstanz zu überweisen. IV. Das Kreisschulinspektorat soll nicht im Nebenamte verwaltet und nur solchen Männern übertragen werden, die eine allgemeine pädagogische Bildung besitzen und sich im Volksschuldienste bewährt haben. V. Zur segensreichen Entfaltung aller seiner Kräfte ist es für den Volksschullehrerstand dringend wünschenswert, daß jedes äußere Hemmnis seiner Berufsthätigkeit, also auch jegliche Ausnahmestellung bezw. seiner Rechte und Pflichten in Staat und Gemeinde beseitigt wird.

Aus dem Abgeordnetenhause. Bei der Beratung des Gesetzentwurfs betreffend die Erleichterung der Beitraglasten der Volksschulen, faßte am 23. April d. J. das Abgeordnetenhaus folgende Resolution: Die Königl. Staatsregierung aufzufordern, auf die angemessene gesetzliche Ordnung des Lehrerbesoldungswesens und namentlich der Alterszulagen mit der Maßgabe Bedacht zu nehmen, daß die bei den Volksschullehrern zu bewilligenden Alterszulagen in drei Stufen nach 10-, 20- und 30jähriger Dienstzeit von 100 bezw. 200 und 300 M. gewährt werden.

Ebenso wurde am 2. Mai, und zwar einstimmig, nachfolgender Antrag angenommen: „Die Staatsregierung zu ersuchen, auf den technischen Hochschulen, technischen Unterrichtsanstalten aller Art, wie auf den Lehrerseminarien Anleitung über die erste Hilfsleistung bei Unglücksfällen anzuordnen." Der Kultusminister von Goßler bemerkte hierbei: Es bestehen seit 1872 Vorschriften, nach welchen in den obersten Klassen der Seminarien Vorträge über die erste Hilfsleistung bei Unglücksfällen gehalten werden sollen. Dieser Unterricht wird von dem Turnlehrer erteilt, der die Turnlehrerbildungsanstalt besucht haben muß, wo ein ganzes Semester lang ein Arzt über alle Fragen, welche den menschlichen Körper und die Gesundheit betreffen, unterrichtet. Auch im Volksschulgesetz besteht die gleiche Vorschrift; es sind große Wandtafeln ausgearbeitet, welche die Hauptregeln der Hilfsleistung darstellen.

Erlaß der Witwen- und Waisengelderbeiträge für Elementarlehrer. Bekanntlich sind die Witwen- und Waisengeldbeiträge von seiten der Staatsbeamten mit dem 1. April in Wegfall gekommen. Ein Antrag des Abgeordneten Berling will die Elementarlehrer mit dem 1. Juli d. J. derselben Wohlthat teilhaftig machen. Die Staatsregierung wünschte in der Kommissionssitzung, man möge ihr bei dem Mangel des erforderlichen Materials bis zur nächsten Session Zeit zur Ausarbeitung eines Gesetzentwurfes geben. Der Antrag wurde indessen in der Sitzung des Abgeordnetenhauses am 3. Mai in erster Lesung angenommen. Man schlägt den erforderlichen Staatszuschuß von einer Seite auf die „Kleinigkeit" von 1 200 000 M. an.

Lehrer als Lokalschulinspektoren. Hier und da ist es im Regierungsbezirk Düsseldorf vorgekommen, daß Lehrer zu Lokalschulinspektoren ihrer eigenen oder einer benachbarten Schule ernannt worden sind. Das Amtsblatt der Kgl. Regierung bringt in Stück 18 die Ernennung von neun Hauptlehrern und dem

Rektor der höhern Mädchenschule zu Lokalschulinspektoren über 15 Schulen in dem neugebildeten Kreise Remscheid.

Es entzieht sich vorläufig der Beurteilung, ob diese Ernennung in den besondern Verhältnissen des neuen Kreises ihren Grund hat, oder ob sie als eine Andeutung über eine geänderte Auffassung der Befähigung zur Lokalschulinspektion anzusehen ist.

Jedenfalls bilden die Schulverhältnisse in Remscheid jetzt einen auffallenden Gegensatz zu denen in der Nachbarstadt Elberfeld. Hier dürfen nämlich seit dem Jahre 1880 auch Hauptlehrer zu Mitgliedern des Schulvorstandes gewählt werden und zwar von seiten der Schuldeputation. Diese aber hat weder 1881 noch 1887 von solcher Ermächtigung irgend welchen Gebrauch gemacht, so daß also vor wie nach die Hauptlehrer den Sitzungen nur mit beratender Stimme beiwohnen. Es scheint hiernach fast so, als ob die Ansicht der städtischen Schuldeputation zu Elberfeld über die Brauchbarkeit der Lehrer im Schuldienst sehr von der Ansicht der Königlichen Regierung zu Düsseldorf abwiche.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Höflichkeits- und Anstandslehre für Feiertags-, Fortbildungs-, Real-, Präparanden- und Lateinschulen, sowie für Erwachsene zum Selbstunterrichte von C. F. Burgartz. Vierte Auflage. Kempten, Verlag der Köselschen Buchhandlung. 1883. Durch Hohe Entschließung des Kgl. Bair. Kultus-Ministeriums vom 30. Mai 1874 zur Anschaffung empfohlen.

Der Verf. dieses, 84 Seiten umfassenden Büchleins, „hat 38 Jahre in öffentlicher Lehrthätigkeit zugebracht und in dieser langen Zeit vielfach Gelegenheit gehabt, sowohl im amtlichen, als im Privat-Verkehr mit allen Schichten der menschlichen Gesellschaft, dem geistlichen, Civil- und Militärstande in Berührung zu kommen.“ Er glaubt das Recht und den Beruf zu haben, wenn von Bildung und Wohlanständigkeit die Rede ist, ein Wort mitsprechen und damit vor die Öffentlichkeit treten zu dürfen. — Es handelt sich in dem Büchlein nicht um die innere, aus der Gesamtpersönlichkeit hervorgehende Charakter- und Herzensbildung, sondern um äußere, formelle Bildung. Dieselbe wird zwar der Hauptsache nach als eine mehr oder weniger von selbst wachsende Frucht eines guten Lebensbaumes angesehen werden dürfen, gleichwohl aber erscheint es für gewisse Kreise gut und nützlich, im Einzelnen es darzulegen, wie innere Demut und Bescheidenheit in den verschiedenen Lebensverhältnissen sich äußerlich zu bethätigen haben. — Auch überlieferte Formen entbehren nicht eines gewissen sittlichen Wertes; das hat Dr. Wiese in einem bei Wiegandt und Grieben in Berlin erschienenen lesenswerten Vortrage („Über den sittlichen Wert gegebener Formen“) in lehrreicher, überzeugender Weise dargethan. — Wer erfüllt und durchdrungen ist von sittlichem Lebensgehalt, der kann sich mit Schriften über den äußern Anstand, wie sie seit Knigge's „Umgang mit Menschen“ in reicher Fülle erschienen sind, recht wohl und nicht ohne Nutzen beschäftigen. Freilich, manches in derartigen Büchern versteht sich für den unbefangenen Christen von selbst. Auch in dem vorliegenden Schriftchen von Burgartz ist einzelnes zu finden, das uns etwas verwunderlich und seltsam anschaut, so z. B., wenn es S. 25 heißt: „Hunde in die Kirche mitzuneh-

men, ist höchst unanständig und ein Beweis einer sehr rohen Gemütsart." Versteht sich solches nicht ganz von selbst? — Und was soll eigentlich die Bemerkung auf S. 34 und 35 bedeuten: „Ist man in höhere Zirkel eingeladen, so wäre es allem guten Tone entgegen, Kinder oder andere Personen oder gar Hunde mitzubringen." — Übrigens: „Prüfet alles und das Gute behaltet! —

Ausgangspunkte u. Ziele des geometrischen Unterrichts in mehrklassigen Volksschulen. Zusammengestellt von Dr. W. Kriebel, Stadt-Schulinspektor. Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Breslau, 1885. Verlag von E. Morgenstern. Preis kart. 60 Pf.

Der in dem vorliegenden Büchlein dargebotene Stoff ist im Anschluß an den für die Volksschulen der Stadt Posen von den vorgesetzten Schulbehörden genehmigten Stoffplan auf 3 Stufen verteilt. Auf der Unterstufe soll auf dem Grunde der Anschauung durch Vergleichung und Unterscheidung eine Reihe von geometrischen Grundbegriffen gewonnen werden; als die Aufgabe der zweiten Stufe wird die selbstthätige Anwendung der bis dahin erworbenen und erweiterten Begriffe in neuen Fällen, d. h. das Konstruieren, bezeichnet; auf der Oberstufe sollen die vorher durchgearbeiteten Stoffe in geordneter Weise zur Wiederholung gelangen. Die Grundsätze, welche bei der Behandlung des Stoffes maßgebend sein sollen, werden in die folgenden 4 Sätze zusammengefaßt: 1. Der Unterricht darf nur auf Anschauung beruhen; 2. Die neue Wahrheit muß stets durch Entwicklung aus der Anschauung von den Schülern gefunden werden; 3. neben dem geistbildenden Zweck des Unterrichtes darf der reale Zweck desselben, die praktische Anwendung, nie vernachlässigt werden; 4. die durch Entwickelung gewonnenen Definitionen, Lehrsätze und Formeln müssen von den Schülern wortgetreu und sicher memoriert werden. — Über die schulmäßige, volkstümliche Erteilung des geometrischen Unterrichts ist schon sehr viel geschrieben worden. Wir besitzen aus früheren Jahrzehnten eine ganze Reihe sehr vortrefflicher Schriften, die leider heutzutage nur selten noch studiert werden. Es gehören dazu die Schriften von Harnisch und insbesondere vom Schulrat Otto Schulz, dessen Planimetrie für Volksschulen geradezu als mustergültig bezeichnet werden muß. Aus Büchern dieser Art kann der Lehrer lernen, wie der in dem Kriebel'schen Werkchen bezeichnete Stoff in anschaulicher und faßlicher Weise den Kindern zu übermitteln ist. Sollte es nicht auch heute noch empfehlenswert sein, die Kinder die geometrischen Grundbegriffe aus der Betrachtung und Beschreibung der geometrischen Grundkörper gewinnen zu lassen, wie dies früher allgemein üblich war und wie Harnisch in seiner Raumlehre dazu anleitet? —

Rechenbuch für Seminaristen und Lehrer. Von J. Hoffmann und J. Klein, Seminarlehrer. Siebente Auflage. Düsseldorf, Druck und Verlag der L. Schwannschen Verlagshandlung. 1885.

Was diese Rechenanweisung vor den meisten Büchern dieser Art voraus hat, das ist die stete Bezugnahme auf die sachlichen Lebensverhältnisse, um derer willen das Rechnen überhaupt gelehrt wird. Der strebsame Lehrer kann manches aus dem Buche lernen, sowohl in Bezug auf den lebendigen Verkehr der Menschen untereinander, als auch insonderheit dies, daß es eigentliche besondere Arten des bürgerlichen Rechnens nicht giebt, außer und neben den 4 Species. Es giebt überhaupt nur 4 Arten des Zahlbildens in der Volksschule: Addieren, Subtrahieren, Multiplizieren und Dividieren; alles wirkliche Rechnen ist nichts weiter, als eine Anwendung dieser 4 Species auf die sachlichen Lebensverhält-

nisse. In solcher Anwendung und in der Erfüllung der abstrakten Zahlverhältnisse mit lebensvollem Inhalte ruht recht eigentlich der bildende Wert des Rechenunterrichts der Volksschule. Selbstverständlich hat die Arithmetik als Wissenschaft, die es mit der abstrakten Zahl zu thun hat, einen hohen Wert; aber die Volksschule ist eben kein wissenschaftliches Institut, sondern eine aus dem Bedürfnisse der Familie, der Gemeinde und des Staates hervorgegangene volkstümliche Hülfsanstalt für das Leben. — Wir wünschen dem vorliegenden Rechenbuch „für Seminaristen und Lehrer“ viel Erfolg auf seinem weitern Gange.

Dr. K. L. Roth's Griechische und Römische Geschichte, nach den Quellen erzählt. Neue illustrierte Ausgabe, bearbeitet von Professor Dr. Adolf Westermayer. Nördlingen, 1885. Verlag der C. H. Beck'schen Buchhandlung.

Die 7 ersten Lieferungen dieses ansprechenden, gut ausgestatteten Werkes liegen uns vor. Der Verf. weiß den Stoff in einer der Fassungskraft jugendlicher Leser entsprechenden, aber auch Erwachsene fesselnden Weise zu behandeln und zeigt besonderes Geschick darin, den sittlichen Gehalt des Altertums zu klarer Anschauung zu bringen. Das Werk darf für Bibliotheken ganz besonders empfohlen werden.

Schm. Z.

„Die Schulaufsicht in ihrer rechtlichen Stellung. Sammlung der gesetzlichen Bestimmungen, behördlichen Verordnungen und gerichtlichen Entscheidungen zum Schulaufsichtsgesetz vom 11. März 1872.“ 2. verm. und verbess. Auflage. Mit einem ausführlichen Inhaltsverzeichnis, Zeit- und Sachregister. Herausgegeben von Karl Chr. Fr. Laacke. Prenzlau, Th. Biller, 1887. Preis 8 M.

Das sehr umfangreiche Werk (828 Seiten in groß 8.) will den Lehrern, Schulvorständen und -Inspektoren eine möglichst vollständige Sammlung der das Rechtsverhältnis der Schule und der Lehrer betreffenden Gesetze, Verordnungen 2c. bieten. Was in dem Centralblatt für die gesamte Unterrichtsverwaltung in dieser Richtung erschienen, ist vermehrt und wichtige Verfügungen einzelner Regierungen, einschlägige Bestimmungen aus dem Gebiete des Strafrechts 2c. hier zusammengestellt. Da mit dem Schulamt sehr oft ein Kirchenamt verbunden ist, so sind in dem Werke auch die Bestimmungen über das Rechtsverhältnis des Lehrers bezüglich der kirchlichen Ämter berücksichtigt worden. Auch die für einzelne Bezirke geltenden Bestimmungen haben Aufnahme gefunden. Das alphabetische Sachregister ist recht sorgfältig ausgearbeitet und wird dadurch die Orientierung sehr erleichtert.

Zweckmäßig würde es mir erscheinen, wenn Verfasser und Verleger sich entschlössen, periodische Nachträge erscheinen zu lassen, in denen die inzwischen erschienenen Bestimmungen 2c. ihre Stelle finden könnten, so daß die Sammlung dadurch vollständig erhalten würde. Druck und Papier sind gut. Zur nähern Orientierung über das Werk sei hier noch das allgemeine Inhaltsverzeichnis mitgeteilt.

Haupt- und Klassenlehrer. K. Lehrerkonferenzen. L. Berufung und Anstellungen der Lehrer und Lehrerinnen. M. Kündigung und Auseinandersetzung. N. Stellvertretungen und Vakanzkasse. O. Militärverhältnisse. P. Nebenämter und Nebenbeschäftigungen. Q. Schulunterhaltung. R. Schulbaupflicht. S. Liegenschaften. T. Accidentien und Naturalien. U. Brennmaterial, Heizung und Reinigung der Schulstuben. V. Einkommen, Alterszulagen, Schulgeld und Schulkasse. W. Schulbesuch, Schulversäumnisse, Ferien. X. Gesundheitspflege in der Schule. Y. Schulzucht, Schul- und Zwangserziehung. Z. Privatschulwesen.

Anhang. Schulgesetze in den neuen Provinzen.

I. Gesetz über das christliche Volksschulwesen in Hannover. (26. Mai 1845.)

II. Landschulordnung des Herzogtums Lauenburg. (10. Okt. 1868.)

III. Allgemeine Schulordnung für die Herzogtümer Schleswig und Holstein. (24. Aug. 1814.)

IV. Schulwesen im Kurfürstentum Hessen-Kassel.

V. Edikt über Einrichtung der öffentlichen Unterrichtsanstalten im Herzogtum Nassau. (24. März 1817.)

VI. Allgemeine Schulordnung für die Volksschulen im Herzogtum Nassau. (24. März 1817.)

Alphabetisches Sachregister.

Horn.

Leitfaden der Physik und Chemie. Für die obern Klassen von Bürgerschulen in zwei Kursen bearbeitet von A. Sattler, Lehrer an der vierten mittleren Bürgerschule zu Braunschweig. Mit 180 Holzstichen. 5. Aufl. Braunschweig, Vieweg u. Sohn. 1887. 100 S. 0,80 M.

Wie alles, was aus diesem Verlag hervorgeht, gut ausgestattet, auch ist die Darstellung nicht zu abgebrochen. Der erste Kursus ist auf ein Jahr berechnet, der andere auf zwei. Der zweite Kursus ist durch Sternchen bezeichnet. Bei aller Anerkennung des hübschen Buches, welches auch durch die eingefügten Fragen wertvoll erscheint, kann Referent doch nicht umhin ernste Bedenken gegen die Masse des Inhalts zu äußern. Wer ein Buch für Schulen irgend einer Art schreiben will, der muß sich in das Ausscheiden nun einmal schicken und den Respekt vor dem herkömmlichen Inhalt der Lehrbücher unterdrücken können; das läßt sich nun einmal nicht ändern. Wer Echo-Raritäten, Sprachgewölbe oder schiefe Türme behandeln will, der muß viel überflüssige Zeit haben. Was weiß man denn wirklich über das Ohr des Dionysius? Eigentlich nichts; aber es steht in andern Büchern. Was soll § 26 die Frage nach dem Luftdruck auf den menschlichen Körper für diese Altersstufe? Gehört die Realsche Presse, der artesische Brunnen in das Buch? So läßt sich auch fragen für Obertöne, verzerrte Bilder, den Türken ohne Unterleib. In § 7 hat die Frage nach absoluter Ruhe doch keinen Sinn, denn gleich darauf heißt es ja: Solche Körper, die eine absolute Ruhe haben, giebt es nicht. So liegt die Behandlung der Hohlspiegel, der Photographie, der achromatischen Linsen, des Hydro-Oxygengas-Mikroskops, des elektrischen Verstärkungsringes, des Ozons u. s. w. nicht nur dem Alter der Schüler zu hoch, sondern die Schulen sind fast alle außer stande, dahin gehörige Versuche wirklich vorzuführen. Daß solchen Schulklassen mit der Lehre über das „Wesen“ des Lichts und der Wärme nichts geboten wird, ist leider noch immer nicht genug gesagt. Schließlich sei es gestattet, noch auf einige Ungenauigkeiten im Ausdruck hinzuweisen. In § 1 heißt es: „Alle Körper haben das Bestreben, sich der Erde zu nähern. Die Ursache davon ist

die Anziehungskraft der Erde." Wo bleibt da die Logik? Gleitet wirklich jedes Buch (§ 10) von einer schrägen polierten Fläche? Die Ohrmuschel (§ 28) fängt „möglichst" viel Schallwellen auf. Entsteht bei jeder Verbrennung Rauch? und „besteht" der Rauch aus Kohlensäure, Wasserdampf und Stickstoff? Die Sprengungen mittelst des elektrischen Funkens macht man doch nicht so, wie § 61 angiebt. Wenn der ganze Stoff, nach der eigenen Erklärung des Verfassers, sich beim besten Willen nicht in der angegebenen Zeit bewältigen läßt, so wäre es sicher ein gutes Werk, bei einer neuen Auflage dem einzelnen Lehrer die Arbeit des Ausscheidens etwas zu erleichtern.

R. H.

Kaiser Wilhelm, der Siegreiche, ein Gedenkblatt, ist im Verlage der lithogr. Kunstanstalt von Ernst Kaufmann in Lahr erschienen. (Format 6272 cm, Preis 3 M.

Es bringt neben den Bildern des entschlafenen Kaisers und seiner nächsten Angehörigen eine bildliche Wiedergabe von 26 denkwürdigen Daten aus dem Leben des erlauchten Kaisers von seiner frühesten Jugend bis zu seinem ruhm- und ehrgekrönten Greisenalter, sowie eine Sammlung besonders wichtiger Aussprüche. Das Blatt bietet also recht viel, trotzdem ist die Ausführung der einzelnen kleinen Bildchen deutlich. Unter Glas und Rahmen mag sich das Bild zur Ausschmückung nicht nur von Schul- und Wohnräumen, sondern ganz besonders von Vereinslokalen und Sitzungssälen eignen.

W. R.

Herbarts Ansichten über den mathematischen Unterricht von Alb. Gille. Inaugural-Dissertation. Univ. Halle-Wittenberg. 1888. 50 S. Zu beziehen von der Buchhandlung des Waisenhauses in Halle a. S. Preis 1 M.

Verfasser giebt in zwei streng geschiedenen Teilen: 1. eine Darstellung von Herbarts Ansichten über den mathematischen Unterricht (S. 1—25); 2. eine Kritik derselben (S. 25—50). Er baut die Gesamtheit dieser Ansichten, welche er aus den pädagogischen, psychologischen und metaphysischen Werken Herbarts gewinnt, zu einem möglichst geschlossenen System auf nach den drei Gesichtspunkten: a) Pädagogischer Wert des mathematischen Unterrichts; b) Lehrgang; c) Lehrverfahren desselben. Verfasser weist eingehend nach, wie auf allen diesen Gebieten Herbart bahnbrechend wirkt: Herbart zuerst hat seit den Pädagogen des Altertums den hohen Wert des mathematischen Unterrichts zu schätzen gewußt; er vor allem betont und begründet psychologisch die Notwendigkeit eines propädeutischen Kursus, und er zuerst weist mit Scharfblick die Schwächen der landläufigen mathematischen Methode nach.

Obwohl Verfasser diese Verdienste Herbarts anerkennt, sucht er in der Kritik nachzuweisen, daß seine positiven Vorschläge zur Hebung der bisherigen Mängel großenteils unpsychologisch und daher unpädagogisch sind. Dieser Vorwurf trifft besonders Herbarts Propädeutik, das ABC der Anschauung und die Methode seiner Beweisführung, abgesehen von einigen anderen Punkten, welche die Kritik auch zu berichtigen sucht. Überhaupt setzt sich Verfasser überall die Aufgabe, nicht bloß negativ zu kritisieren, sondern, wo er einen Teil des Herbartschen Baues gestürzt hat, Besseres an die leere Stelle zu setzen. Wir empfehlen die fleißige Arbeit des Dr. Gille allen Freunden der Herbartschen Pädagogik zur Beachtung u. zum Studium. Gr.

Lehr- und Lesebuch für ländliche Fortbildungsschulen. von Hugo Weber. Leipzig und Berlin, Verlag von Julius Klinkhardt. 1883. 304 S. 1 M.

Dieses „zugleich als Volksbuch“ herausgegebene Lehr- und Lesebuch erscheint uns für die Fortbildungsschule auf dem Lande, also in einfacheren Verhältnissen, recht geeignet. Der dargebotene Stoff ist gut ausgewählt und gruppiert. Es zerfällt in folgende fünf Abschnitte: 1. In der Fortbildungsschule; 2. In Haus und Hof; 3. In Feld und Flur; 4. Das Leben in der Gemeinde; 5. Das Leben im Staate. Jeder größere Abschnitt teilt sich wieder in Unterabteilungen, die durch eine entsprechende Sentenz eingeleitet werden. Der letzte Abschnitt z. B. „Leben im Staate“ — hat folgende Überschriften: Werde ein guter Staatsbürger! Werde ein braver Soldat! Sieh dich möglichst in der Welt um! Lies fleißig deines Volkes Geschichte! Die Lesestücke führen selbstverständlich den im Sinnspruch angedeuteten Gedanken näher aus. Das Buch enthält Erzählungen, Gedichte und Belehrungen, auch Sprichwörter sind vertreten. Auf die Verhältnisse der ländlichen Bewohner ist Rücksicht genommen. Ein Anhang bietet die wichtigsten Bestimmungen des Reichsgesetzes, Hinweise auf Schul- und Volksbibliotheken mit empfehlenswerten Schriften und Belehrungen über Geschäftsaufsätze. Die Ausstattung des Buches ist gut. Der Schüler der Fortbildungsschule wird es wegen der Fülle trefflicher Lebensregeln auch später gern zur Hand nehmen. Gr.

Der Nibelungen Not in metrischer Übersetzung nebst Erzählung der älteren Nibelungensage von Dr. H. Kamp, Oberlehrer am großherzoglichen Gymnasium in Oldenburg. Berlin, Mayer u. Müller. 1885. VII und 188 S. 2,25 M.

Nach den preußischen Lehrplänen für die höheren Schulen vom 31. März 1882 gehört die Lektüre mittelhochdeutscher Werke nicht mehr zur „Lehraufgabe der deutschen Sprache“, da „ohne Beeinträchtigung anderer unabweislicher Aufgaben des deutschen Unterrichts“ es in dem festzuhaltenden Rahmen desselben nicht möglich sei, „eine solche Kenntnis der mittelhochdeutschen Grammatik und der eigentümlichen Bedeutung der scheinbar mit den jetzt gebräuchlichen gleichen Wörtern zu erreichen, daß das Übersetzen aus dem Mittelhochdeutschen mehr als ein ungefähres Raten sei, welches der Gewöhnung zu wissenschaftlicher Gewissenhaftigkeit Eintrag“ thue. „Vorausgesetzt wird dabei“, so heißt es weiter, „daß die Schüler aus guten Übersetzungen mittelhochdeutscher Dichtungen einen Eindruck von der Eigentümlichkeit der früheren klassischen Periode unserer Nationallitteratur gewinnen.“ Diesem Zwecke will die Kampsche Übersetzung zunächst dienen. Aber der Verfasser hat noch mehr im Auge. Er hält vielmehr „das Nibelungenlied für eine Dichtung, deren eingehendere Behandlung im Unterrichte auch für die specifisch erziehliche Seite desselben von schätzenswerter Bedeutung ist. Wir haben — sagt er — die altdeutschen Frauen- und Reckengestalten, die einfachen, aber kernhaften Ideale der altdeutschen Dichtung und die keusche Empfindung, die hingebende Liebe, die Treue bis in den Tod, den unerschrockenen Mut, die ritterliche Tapferkeit, unserer Jugend lieb und wert zu machen. Eine Übersetzung, die fähig sein soll, diesem Zweck zu dienen, darf für das Verständnis keine Schwierigkeiten und für den Geschmack keine erheblicheren Anstöße bieten. Kamps Übersetzung scheidet hinsichtlich des Inhalts alles aus, was den Gang der Handlung störend aufhält (unnötige Aufzählung von Namen, unwesentliche Schilderung von Kleidern und höfischem Ceremoniell). Es ist beseitigt, was mit anderem in direktem Widerspruch steht. „Diese Säuberung — sagt der Verfasser — hat Lachmann mit sicherem ästhetisch-kritischem Takte besorgt. Ich denke, darin könnten wir alle einig sein,

auch wenn wir, wie ich, der Überzeugung sind, daß die von ihm aufgestellten Lieder vor ihrer Zusammensetzung und Verarbeitung zu der nibelunge nôt nicht gerade so ausgesehen haben, wie sie uns jetzt vorliegen." — Verfasser hat für seine Übersetzung Metrum und Reim der Nibelungenstrophe beibehalten, weil nur sie der Form des Originals entspricht. „Der Gestalt, in welcher uns die Sage übermittelt ist, sind so wenig Kunstmittel eigen, daß wir ihr nicht auch noch das des Metrums und des Reimes nehmen dürfen. Lehrreich ist für diese Erwägung auch die Geschichte der bisherigen Bearbeitungen. Die prosaischen (von Bäßler, Osterwald, Scherr) haben viel geringeren Absatz gefunden als die mit Metrum und Reim. Von diesen erschien die Simrocks 1881 in 41. Auflage. Was nun die Wahl des Metrums angeht, so ist der Inhalt der Sage mit der Form der Nibelungenstrophe so unlöslich verknüpft, daß nicht bloß eine Prosabearbeitung, sondern auch eine metrische, welche die Nibelungenstrophe verschmähen würde, das Original zerstören müßte." Diese ist aber nicht mechanisch kopiert worden. Neben den stumpfen Reimen der Nibelungenstrophe haben z. B. auch klingende Reime volles Bürgerrecht erlangt. — Kamp hat seiner Übersetzung den Lachmannschen Text zu Grunde gelegt, ohne sich überall an ihn zu binden. Die Abweichungen sind zum Teil im Text durch eine Note gekennzeichnet, Bemerkungen im Vorwort rechtfertigen dieselben. Oft sind auch von Lachmann als echt bezeichnete Strophen weggelassen oder zusammengezogen, Anticipationen beseitigt und Wiederholungen ausgeschieden. Das 5. Lied ist zum Teil in kurzer Prosaerzählung gegeben, was wir in Hinsicht auf den Zweck der Bearbeitung nur billigen können. In der Übersetzung soll Genauigkeit, aber keine verbale Übereinstimmung mit dem Original erstrebt werden; eine solche würde sich wie Stümperei ausnehmen, würde ungenießbar sein. Die Übersetzung muß vielmehr auf uns annähernd den Eindruck machen, den das Original auf die Zeitgenossen machte. Sie muß den Gedanken- und Empfindungsgehalt des Originals genau reproduzieren, sie muß sich innerhalb des Sprachhorizontes desselben halten und muß endlich durchaus neuhochdeutsch sein. Diese drei Anforderungen sucht Kamp zu erfüllen.

Die vorliegende Übersetzung, die etwas stark neuhochdeutsch ist, liest sich fließend und angenehm und verdient die wärmste Empfehlung. Zur Charakterisierung der tüchtigen Arbeit mögen die beiden ersten Strophen dienen:

1. Viel Wundersames melden
uns Mären alter Zeit,
von rühmenswerten Helden,
von mühevollem Leid.
Von frohen Festlichkeiten,
von thränenreichen Klagen,
von kühner Recken Streiten
laßt Wunderdinge euch jetzt sagen.

2. Es wuchs bei den Burgundern,
ein edles Mägdelein,
so schön, daß nichts auf Erden
schöner konnte sein.
Sie war Kriemhild geheißen
und ward ein schönes Weib,
um das der Degen viele
verloren Leben noch und Leib.

Der Übersetzung sind unter dem Text mehrfach sachliche Erläuterungen zugefügt, z. B. über spielmannsmäßige Übertreibungen über die Siegfriedsage, über Rüdiger von Bechlaren, Eckart, Dietrich von Bern, Met, die Lage einiger Orte, die Schwanenjungfrauen, Buhurd u. a. An vier Stellen der Bearbeitung (S. 33—36; 73—74; 114—115 und 175—177) ist eine knappe und übersichtliche Darstellung der älteren Sage gegeben, der sich am Schluß ein Abschnitt: „Mutmaßliche Entwicklung der Sage" anschließt. H. Grosse.

Schatzkästlein der deutschen Litteratur von Th. Landmann (Rektor

der höheren Mädchenschule zu Schwetz a. d. W.). Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Litteratur in höheren Mädchenschulen u. Lehrerinnen-Seminaren. Wittenberg, R. Herrosé 1885. (VIII u. 96 S.) 0,80 M.

Es ist uns vollständig unerfindlich gewesen, aus welchem Grunde der Verfasser seinen Leitfaden „für höhere Mädchenschulen und Lehrerinnen-Seminare", der sich von vielen anderen nicht unterscheidet, geschrieben hat. „Eigene Forschungen hat er zu diesem Zweck nicht angestellt", wie er selbst gesteht, vielmehr sind anerkannt „gute Lehrbücher wie die von Kluge, Stahn, Werner Hahn u. a." zur Herstellung des Leitfadens benutzt" (Vorwort V). Auf „reiches Material" ist viel Wert gelegt. Folgender Satz des Vorworts verdient der Vergessenheit entrissen zu werden: „Im ganzen kommt es ja weniger darauf an, „was" durchgenommen wird, als vielmehr auf die anregende Art und Weise der Behandlung des Gegenstandes." Gr.

Deutsche Jugend, herausg. von Jul. Lohmeyer. Neue Folge, Bd. 4, Heft 1. Berlin, Leonhard Simion. à Heft 0,50 M., vierteljährlich (3 Hefte) 1,50 M.

Ein Werk, das von vielen trefflichen Jugendschriftstellern und Künstlern unterstützt wird. Das vorliegende Heft beginnt mit einem „Osterlied" von Frida Schanz, dann folgt eine lustige Erzählung: „die Pantherjagd" von Julius Lohmeyer, mit einem Bild in Farbendruck. Interessant ist die Geschichte: „Ein Todeskampf in der Salzwüste" mit einer Originalzeichnung von Zick. Nach Beiträgen von V. Blüthgen, A. Fränckel, Felix Dahn, Münna Landien, J. Trojan, Jul. Lohmeyer kommt ein Märchen von Julius Stinde: „Die Bienenkönigin" (mit Illustrationen von Fedor Flinzer), welches das Leben der Bienen schildert. Dasselbe ist in dem vorliegenden Heft nicht beendet. Den Schluß bilden Gesellschaftsspiele, Knackmandeln u. Rätsel. Die „Deutsche Jugend" können wir für Knaben und Mädchen von 9—14 Jahren empfehlen. Mit dem vorliegenden Aprilheft hat die Redaktion eine wesentliche Veränderung vorgenommen. Der Preis wurde auf die Hälfte ermäßigt, trotzdem ist der Umfang erweitert und das unhandliche Quartformat in ein bequemes groß Oktav verwandelt worden. Gr.

Aus dem Leben des Kaisers Wilhelm von K. Dorenwell. Ernste und heitere Geschichten für jung und alt, gesammelt und herausgegeben. Zweite Auflage. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gustav Prior) 1887. (80 S.) 1 M.

Diese „ernsten und heitern Geschichten" sind für jung und alt sehr empfehlenswert. Das mit einem Brustbild des Kaisers geschmückte Heft enthält ca. 70 Geschichten aus dem Leben Wilhelm I., die Verfasser aus dem Berl. Sonntagsblatt, Daheim u. a. Quellen gesammelt hat. Sie legen Zeugnis ab von der Pflichttreue, der Herzensgüte, Dankbarkeit, Liebenswürdigkeit, Wohlthätigkeit, Freundlichkeit, Pietät, Sparsamkeit, Herzlichkeit, Leutseligkeit und dem einfachen Sinn unseres Kaisers; zum Vorerzählen erscheinen sie uns recht geeignet. Möge das Büchlein die Liebe und Verehrung für unser Kaiserhaus erwecken und befestigen! Gr.

Homer's Odysseus-Lied. In der Nibelungenstrophe nachgedichtet von Ernst Joh. Jos. Engel. Leipzig, Breitkopf u. Härtel. 1885. (X. und 357 S.)

Dr. Engel ist bei seiner Umdichtung der Odyssee in sprachlicher u. sachlicher Hinsicht mit größerer Freiheit zu Werke gegangen, als die früheren Übersetzer des Dichters. — Er hat zunächst den Hexameter fallen lassen u. die neuere Nibelungenstrophe angewendet. Seine Arbeit

zeigt Dichtertalent u. Gewandtheit in der Form; es ist eine gut lesbare Übersetzung. Engel hat sich nicht sklavisch an den Buchstaben der Urschrift gehalten. Wenn er aber sagt: „Ich bin der Meinung, daß der Hexameter sich hierzulande nicht mit Glück acclimatisieren läßt u. unserm geliebten Deutsch stets etwas Fremdartiges bleiben wird, obgleich Goethe selbst sich seiner in einer seiner hervorragendsten Schöpfungen bedient hat" (S. V des Vorworts), so sind wir in diesem Punkte anderer Meinung u. verweisen nachdrücklich auf Goethe's „Hermann u. Dorothea". Um den Charakter der Engel'schen Dichtung zu kennzeichnen, setzen wir den Anfang des ersten Gesanges her u. bitten ihn zu vergleichen mit der bekannten u. beliebten Vossischen Übersetzung, die allerdings nicht frei ist von Härten u. undeutschen Wendungen.

„1. O Muse, künd' die Märe uns von dem Helden wert,
Der, aller Listen Meister, die Troerstadt verheert,
Dem vieler Menschen Stätten und Sitten wohl bekannt,
Der auf dem weiten Meere viel Ungemach empfand!

2. Hei! wie der Held den Stürmen allzeit die Stirne bot,
Sich und die Heergesellen zu schirmen wider Not.
Doch die verscherzten sträflich sich selbst des Himmels Huld:
Sie starben und verdarben durch ihre eigne Schuld."

Aber auch in sachlicher Beziehung hat Engel den homerischen Text in freier Weise behandelt. Während die früheren Übersetzer den überlieferten Text Vers für Vers genau übersetzten, hat er an der Hand der modernen Homerkritik versucht, die Dichtung in ihrer ursprünglichen Gestalt, soweit dies ohne allzugroße Abweichungen von der Vulgata möglich war, zu reproduzieren, indem er nachweisliche Erweiterungen, welche das Gedicht im Laufe der Zeit erfahren hat, einfach über Bord warf. Der ganze 24. Gesang z. B. ist als unecht nicht mit übersetzt worden, da das Original nach älteren Zeugnissen bereits im 23. Gesang mit dem Wiedererkennen der beiden Gatten, Odysseus' u. Penelopes, abschließt. Verf. hat sich überdies bemüht, die Dissonanzen des üblichen Textes aufzulösen, zuweilen ist das allerdings mit großer Freiheit geschehen (vgl. die Erkennungsscene zwischen Odysseus u. Telemach im 16. Gesang, S. 257 ff.). Die Schlußstrophe der Dichtung konnte ohne Schaden wegbleiben, sie heißt:

„So fanden sie sich wieder nach langer Leidenszeit;
Des weiteren versaget die Muse den Bescheid.
Das jetzt in deutschem Kleide durch deutsche Lande zieht,
Hier hat es ausgeklungen, Homers Odysseuslied."

H. Grosse.

Ernst Wunderlich (Buch- u. Lehrmittelhandlung in Leipzig): **Jugendschriften-Verzeichnis.** Nach den kritischen Wegweisern von Bernhardi, Hopf, der schweizerischen Jugendschriften-Kommission, des pädagogischen Vereins in Berlin, der Jugendschriften-Kommission in Dresden ꝛc. bearbeitet u. herausgegeben. Vierte Auflage (17 S.).

Dieser Katalog, der vom Kgl. Sächsischen Ministerium des Kultus u. öffentl. Unterrichts empfohlen worden ist, will Geistlichen u. Lehrern, welche an der Gründung u. Verwaltung von Schüler-Bibliotheken beteiligt sind, eine Unterlage bei der Auswahl von Jugend- u. Volksschriften bieten. Es ist von der Aufnahme ausgeschlossen, was als Jugendschrift überhaupt u. insbesondere für Schülerbibliotheken sich nicht eignet. Bei Gründung u. Verwaltung der gen. Bibliotheken bietet das Heft, das von der Verlagshandlung gratis u. portofrei abgegeben wird, eine dankenswerte erste Hilfe, wenn es ihn auch nicht der ern-

sten Pflicht überheben kann, selbst zu prüfen u. recht viel selbst zu lesen. Denn auf dem Gebiet der Jugendlitteratur ist die größte Vorsicht vor Mißgriffen nötig, hier gilt das Wort: „Ein Scheffel Spreu, darunter zwei Weizenkörner." — Für Volksbibliotheken ist ein besonderes Verzeichnis guter volkstümlicher Litteratur beigefügt. Die betreffenden Bücher sind von E. Wunderlich in einfachen, aber dauerhaften Halblederbänden u. richtiger bibliothekmäßiger Ausstattung zu beziehen, während die Verleger die Bücher meist nur kartonniert oder geheftet liefern.

Ernst Wunderlich: Empfehlenswerte Lehrmittel für Volks- u. Bürgerschulen. Eine nach pädagogischen Gesichtspunkten getroffene Auswahl der z. B. besten u. gangbarsten Lehrmittel (zu beziehen durch E. Wunderlich, Buchhandlung in Leipzig).

Der Katalog ist mit Sachkenntnis zusammengestellt u. enthält ein Verzeichnis von 1. Apparaten, Modellen und Geräten, 2. Wandtafeln, 3. Wandkarten für Geographie, 4. Wandkarten für Welt- u. biblische Geschichte u. 5. Globen u. Tellurien. Der Herausgeber liefert auch Kostenanschläge und erteilt Auskunft bei Einrichtung von Lehrmittelsammlungen. Gr.

Geschichte der Kirche Christi in übersichtlicher Darstellung. Ein Hilfsbuch bei der Fortbildung evangelischer Lehrer von Hermann Braitmaier. Minden, Hufeland. (VIII. u. 383 S.) 4,80 M.

Das Buch von Braitmaier erschien zuerst in Lieferungen; mit der jetzt herausgegebenen 8. Lieferung liegt das Werk vollständig vor. Wenn auch an „Kirchengeschichten" im allgemeinen kein Mangel ist, so sind doch die meisten der verbreiteten Werke für die Fortbildung des Lehrers ungeeignet; sie enthalten besonders in Hinsicht auf die für das Mittelschulexamen und Rektorenexamen geltenden Bestimmungen zu viel oder zu wenig, sie sind entweder für Theologen oder für die oberen Klassen höherer Schulen geschrieben. Das Werk von Braitmaier, die Frucht mehrjähriger Arbeit, ist für den in Rede stehenden Zweck vortrefflich geeignet. Es enthält in klarer und verständlicher Form, in gedrängter Darstellung, aber doch in stilistischer Abrundung die Hauptthatsachen der Kirchengeschichte, alles Nebensächliche u. weniger Wissenswerte ist ausgeschlossen. Es hat hier in nicht zu ausgeführter, aber auch nicht zu kurzer Darstellung die geschichtliche Entwicklung der kirchlichen Gemeinschaften u. Lehren, die Schilderung des Lebens u. Wirkens der hervorragenden kirchlichen Persönlichkeiten, der Inhalt der hauptsächlichsten kirchlichen Schriften, die Unterscheidungslehren der verschiedenen christlichen Bekenntnisse, die geschichtliche Entwicklung des evangel. Kirchenliedes, das christliche Volksleben in den verschiedenen Perioden u. unter den verschiedensten Einflüssen, die Stellung der hervorragendsten Geister auf dem Gebiet der Dichtkunst, der Philosophie und der Pädagogik zum positiven Christentum u. s. w. eine gleichmäßige Berücksichtigung erfahren. — Das vorliegende Werk sei hiermit warm empfohlen. Gr.

Präparationen zur unterrichtlichen Behandlung der gebräuchlichsten evangelischen Kirchenlieder von P. Kuhn. Trier, Stephanus 1886. (117 S.) 1 M.

Diese 30 Präparationen sind „aus der Schulpraxis" hervorgegangen. „Dieselben machen (wie der Verf. im Vorwort sagt) auf Vollkommenheit keinen Anspruch, sondern wollen Seminaristen u. Lehrern bei der Vorbereitung auf den Unterricht nur als bescheidene Handlanger dienen." Wir sind mit der vorgeschlagenen methodischen Behandlung der Kirchenlieder, besonders aber mit der isolierten Stellung derselben zu den übri-

gen Stoffen des Religionsunterrichtes nicht einverstanden. Verf. studiere für eine neue Auflage: Schumacher, Lehrbeispiele zur Behandlung des Kirchenliedes in der Volksschule (Barmen, Wiemann) und Orphal, Das evangelische Kirchenlied (Langensalza, Beyer).

Gr.

Umschau in Heimat und Fremde. Ein geographisches Lesebuch zur Ergänzung der Lehrbücher der Geographie, insonderheit derer von Ernst v. Seydlitz. Herausgegeben von Prof. Dr. Heutschel und Dr. Märkel, Oberlehrer an dem Königl. Realgymnasium zu Döbeln. 1. Band: Deutschland. Mit vielen Abbildungen. F. Hirt, Kgl. Universitäts- u. Verlags-Buchhandlung, Breslau. — 297 S. gr. 8. Preis 2,50 M.

Es ist ein vortreffliches Buch, das allen Lehrern zum fleißigen Gebrauch zu wünschen ist. Auch die Schüler höherer Schulen werden es mit bestem Nutzen für den erdkundlichen Unterricht lesen. Für die Volksschüler ist es zu teuer; auch wird sich in der Volksschule, selbst nicht in der gegliederten, Zeit zum Lesen der hübschen Darstellungen finden. Das Schul-Lesebuch hat nach dieser Seite hin zu sorgen. Der Inhalt umfaßt 62 Abschnitte, welche behandeln a. die deutsche Meeresküste, b. das deutsche Tiefland, c. die deutschen Flüsse u. d. die deutschen Berge. — Die Ausdrucksweise ist einfach, anschaulich, klar, frei von allem Pathos, der sich in ähnlichen Büchern oft findet. Die Form ist allerdings manchmal sehr lehrhaft, zuweilen etwas hausbacken. Der Grund dafür findet sich mit darin, daß das Buch keine Reiseerlebnisse, sondern Beschreibungen bringt. — Hin und wieder möchte ein kleiner Zusatz am Platze sein, so z. B. bei Bonn der Hinweis auf E. M. Arndt und dessen Denkmal auf der prächtigen Aussicht am „alten Zoll", bei Stolzenfels die Bemerkung, daß es ein Lieblingsaufenthalt unserer Kaiserin ist. Von Vorteil dürfte es sein, wenn weniger bekannte Fremdwörter in einer Anmerkung eine Erklärung erfahren. Die bildlichen Darstellungen sind vorzüglich, auch solche, die Deutschland nicht durchwanderten, werden sich eine klare Vorstellung verschaffen können. Auf S. 61 nur sind die Drescher in wenig geschickter Weise gezeichnet.

Leitfaden der Erdkunde. In zwei Stufengängen bearbeitet von Dr. phil. O. Sommer, Direktor der städt. höh. Mädchenschule und der Lehrerinnen-Bildungsanstalt zu Braunschweig. Mit 6 in den Text eingedruckten Holzschnitten. 9. Aufl. Braunschweig, Bruhn's Verlag. 1886. 8. 88 S. 65 Pf. Die Heimatkunde des Herzogtums Braunschweig umfaßt S. 89 bis 99.

Ein Vorzug dieses für Schülerhand berechneten Heftes besteht darin, daß es nur das thatsächlich Merkenswerte in knapper, übersichtlicher Form bringt. Oft nötigen beigedruckte Fragen zum eigenen genauen Nachsehen auf der Karte oder zur übersichtlichen Anordnung des Behandelten. Es sind keine absoluten Zahlen für Berghöhen, Flußlängen u. dergl. gegeben, die Größe ist durch Vergleiche ausgedrückt. Deutschland und die ihm nahestehenden Länder erfahren eine ausführlichere Behandlung. Die Fremdwörter sind möglichst beseitigt. — Eigenartig und gewiß zu billigen ist die Anordnung des Stoffes in zwei Jahreskursen, die aber nicht nacheinander, sondern miteinander gegeben sind. Der erste ist in deutscher, der andere in lateinischer Schrift gedruckt. Wiederholung und Übersicht ist so erleichtert. — Bei einer neuen Auflage würde zu erwägen sein 1. daß das „Allgemeine" der ersten 18 S. aus Ende der Erdkunde gehört, 2. daß das den Schülern Bekannte obenan zu stehen hat — z. B. der letzte Satz von § 13 am Anfange des §,

ebenso der Satz vom National-Denkmal in § 14 B. I., 3. daß die Darstellung in § 14 A. 1 des 1. Kursus mit Rücksicht auf den letzten Satz nicht konsequent ist. Die Beschreibung erfolgt von S. aus, nach dem letzten Satz wird nach S., bezw. S.W. hin fortgeschritten. 4. Daß manches gegeben ist, was die Schüler mit Leichtigkeit an der Karte erkennen — z. B. Orte der Flußquellen. 5. Daß in den eingedruckten Kärtchen die Gebirge durch kräftige einfache Striche in der Richtung der Gebirge und die Flußläufe nur in den Hauptrichtungen zu zeichnen sind. 5. Daß der Thüringerwald beim ersten Kurs zu erwähnen ist.

Illustriertes kleineres Handbuch der Geographie von Dr. Herm. Adalbert Daniel. 2. verb. u. vermehrte Aufl. bearbeitet von Dr. W. Wolkenhauer. Leipzig 1886. Fues' Verlag.

Dieses bekannte und geschätzte erdkundliche Handbuch erscheint in 36 Lieferungen à $2^1/_2$ Bogen Lex. 8. zum Preise von à 50 Pf. Im Texte sind ca. 550 Illustrationen und Karten enthalten. — Es liegen zwei Lieferungen vor, die in Rücksicht auf gute Stoffauswahl, wissenschaftliche und pädagogische Darstellung, sowie in Rücksicht auf vortreffliche Illustrationen u. Ausstattung des Werkes überhaupt zu den besten Erwartungen berechtigen. Entspricht die Fortsetzung dem hier Dargebotenen, so wird sich das Handbuch einen Platz auf jedem Lehrerarbeitstisch erwerben. — Die ersten zwei vorliegenden Lieferungen bringen zwei Kapitel des ersten Buches, das die „Allgemeine Geographie" enthält. Die Kapitel behandeln die mathematische oder astronomische und die physische Geographie. Am Anfang steht das, was wir täglich mit unsern Augen wahrnehmen können. In klarer sachgemäßer Weise folgen §§ über die Kugelgestalt der Erde, die Orientierung auf der Erdoberfläche, die Weltsysteme, Fixsterne, unsere Sonne, das Planetensystem — innere Gruppe der sonnennahen Planeten, Planetoiden oder Asteroiden, äußere Gruppe der sonnenfernen Planeten —, Kometen, Sternschnuppen und Meteore, die Erde ein Planet, Bewegungen der Erde, Tages- und Jahreszeiten in den verschiedenen Zonen der Erde, unsern Mond. Das zweite Kapitel enthält gute Darstellungen über die Entwicklungsgeschichte der Erde, das Innere der Erde, Verteilung und Grenzen von Wasser und Land, Gliederung des Meeres, Eigenschaften des Meeres, Meeresboden, Pflanzen- und Tierleben des Meeres, Bewegungen des Meeres, Festland und Inseln, Küstenentwicklung und Gliederung des Landes, Bodengestaltung der Landmassen, Gebirge nach Alter, innerer Bildung, Gestaltung, Höhe, Quellen &c. — Hier zeigt sich die Erdkunde als associierende Wissenschaft. Das Buch eignet sich für jedermann, da spezielle fachwissenschaftliche Vorbildung nicht vorausgesetzt wird. — Wir hoffen auf das Werk zurückkommen zu können.

Die Erdrinde. Ein Leitfaden für den Unterricht in der Geognosie. Von J. Hindenburg, Seminarlehrer. Mit 46 Abbildungen und einer geognostischen Karte von Deutschland. Breslau, F. Hirt. 1887. 8. 70 S. 1 M.

Ein Heftchen, welches in der Anordnung der Aufeinanderfolge der geologischen Zeiträume die Unterrichtsresultate einer ersten Seminarklasse in der Geognosie in aller Kürze übersichtlich fixiert. Ein Lehrbuch kann und will es nicht sein. Die Darstellung ist einfach, die Abbildungen sind durchweg gut und erfüllen ihren Zweck. Ob der Verf. in der Absicht, nur das Allerwichtigste u. Notwendigste zu geben immer eine richtige Auswahl getroffen hat, darüber wollen wir mit ihm nicht rechten.

Wanderungen auf dem Gebiete der Länder- und Völkerkunde. Ein Hausbuch für jedermann. Nach den neusten Reisewerken u. anderen Hilfsmitteln gesammelt u. bearbeitet für Schule u. Haus von F. Hobirk. Neue Folge. 5. Bd.: Das Weltmeer. Detmold, Meyersche Hofbuchhandlung.

F. Hobirks Wanderungen, dargestellt in 30 Bändchen à 1 M., sind längst gut bekannt. Es ist ein Werk, das sich in bester Weise für Volks- und Schulbibliotheken eignet.

R. W.

Die deutschen Schutzgebiete in Afrika und in der Südsee. Vier Skizzenkarten mit einem Erläuterungsheft für den Schulgebrauch von Dr. R. Grundemann. Preis 1,20 M.

Diese vier für den Klassenunterricht berechneten Karten sind eine recht zeitgemäße Erscheinung. Willkommen müssen sie den Lehrern sein, welche das Bedürfnis fühlen, ihren Schülern die deutschen Schutzgebiete in Afrika und der Südsee vor die Augen zu führen. Die Karten enthalten alles für die Schüler Nötige. Sie sind auch in so großem Maßstabe und so kräftig gezeichnet, daß sie selbst in großen Klassen deutlich bleiben. — Das beigegebene Heft bringt alles für die Schüler Wissenswerte. Der Preis ist sehr gering.

Die Heimat im Schulunterricht. Vortrag auf der Seminarkonferenz zu Alfeld am 10. Juni 1886 gehalten von F. Günther, Schulinspektor in Klausthal. Hannover, Prior. Preis 40 Pf.

Der Vortrag ist mit guter Sachkenntnis und regem Interesse abgefaßt. Er beantwortet die beiden Fragen: I. Worin liegt die Bedeutung der Heimat? und II. Wie wird die Schule dieser Bedeutung gerecht? — Es ist ein Vorzug, daß der Begriff „Heimatkunde" nicht in dem Sinne als Anschauungs-Unterricht genommen ist. Dennoch ist die Bedeutung der Heimat nur für Geschichte und Erdkunde beachtet worden. Naheliegende Fragen wie z. B. nach Kultur- oder Kriegs- und Schlachtengeschichte, nach der Objektivität der Geschichte wurden hierbei berührt und kurz erörtert. — Die Litteratur über den Gegenstand ist dem Verf. bekannt. — Die ausgezeichnete Kenntnis der weiteren Heimat des Verf. giebt für diese Gegend viele und gute Winke für die Unterrichtsverteilung. Doch hat das Schriftchen auch seinen Wert für weitere Kreise. Es will sogar mehrmals gelesen sein. — Das auf S. 13 über das Einfügen des heimatlichen Geschichtsstoffes Gesagte kann mißverstanden werden. Die geschichtlichen methodischen Einheiten werden mit dem heimatlichen Material beginnen. Vielleicht ist dieses den Schülern schon bekannt, jedenfalls wird durch dasselbe reges Interesse bei den Schülern für die Geschichte erweckt. — Aber nicht nur für Erdkunde und Geschichte ist die Heimat im Schulunterrichte von Wert. Naturgeschichte, Naturlehre, der Unterricht im Deutschen, Singen, Zeichnen, ja auch der Religionsunterricht werden Dinge und Verhältnisse der Heimat zuerst beachten. Als Beispiel für das letzte Fach mag hingewiesen sein auf die Vorurteile, guten oder schlechten Sitten der heimatlichen Bewohner, vielleicht auf die entschiedene Denkungsart der Erwachsenen in einer bestimmten Richtung. Konkrete Beispiele der Heimat lassen sich in großer Masse finden. Sogar für die fremde Sprache sollen die fremden Wörter und Verbindungen, welche (z. B. in Städten) im Volksmunde leben, berücksichtigt, ja streng genommen zum Ausgang jeder neuen methodischen Einheit gemacht werden.

R. W.

Universal-Bibliothek der bildenden Künste. Leipzig, Verlag von

Bruno Lemme. Heft 1—15, à Heft 20 Pf.

Diese Hefte enthalten folgendes: „Lukas Cranach“ mit 5 Illustrationen (Heft 1), „Hans Holbein d. J.“ mit 8 Illustrationen (Heft 2), „Hans Holbein d. J. Totentanz“ mit 27 Illustr. (Heft 3—5), „Teniers Vater u. Sohn“ mit 13 Illustr. (Heft 6), „Tintoretto“ mit 13 Illustr. (Heft 7), „Paolo Veronese“ mit 14 Illustr. (Heft 8 u. 9), „Kleine Meister der vlämischen Schule I“ mit 9 Illustr. (Heft 10), desgl. II mit 8 Illustr. (Heft 11), „Kunst des Islam“ mit 27 Illustr. (Heft 12—14), „Chinesische Kunst“ mit 7 Illustrationen (Heft 15).

Das Unternehmen der Verlagshandlung, die sich bereits durch die Herausgabe der „Klassiker-Bibliothek der bildenden Künste“ verdient gemacht hat, ist durchaus zu loben. Die vorliegenden Hefte, die, nach ihrem Titel zu urteilen, für die bildenden Künste das werden möchten, was die Reclam'sche Universal-Bibliothek für die Litteratur ist, wollen die hervorragendsten Meister der Kunstgeschichte in Monographien vorführen. Der gebotene Text ist vortrefflich. Das Leben der Künstler und die bedeutendsten Werke derselben werden darin gut beschrieben. Der Preis der Hefte (ca. 30 S.) ist ein ganz außerordentlich billiger (20 Pf.).

Zu tadeln sind die „Illustrationen“, die in Hinsicht auf ihre Ausführung viel zu wünschen übrig lassen. Wer die betreffenden Kunstwerke nicht bereits kennt, kann aus den ganz ungenügenden Bildern keine Anschauung der Originale bekommen. Es ist uns geradezu unverständlich, daß die Verlagshandlung Illustrationen, wie z. B. auf S. 31 in Heft 11 (Fyt, Salon eines Jagdschlosses), S. 14 u. 24 in Heft 7 (Opfer Abrahams und das Paradies), S. 5 in Heft 8 u. 9 (Judith) u. v. a. dem Publikum zu bieten wagt. Was nützen die Worte: „Die ganze Scene atmet große dramatische Kraft; die Zeichnung ist meisterhaft, die Köpfe zumal von schönem Ausdruck“ (Heft 7, S. 19) — wenn das betr. Bild vollständig undeutlich u. unverständlich ist? Der Verleger sollte den Preis der Hefte etwas erhöhen, wenn er für den jetzigen Preis nichts Brauchbares liefern kann, und dann auf die Illustrationen, die hier von großer Wichtigkeit sind, besondere Sorgfalt verwenden. H. Grosse.

Hilfsbuch für den Unterricht in Geographie, Geschichte, Naturbeschreibung und Naturlehre in Volksschulen. Im Auftrage der städtischen Schuldeputation zu Breslau verfaßt von praktischen Schulmännern. 3. verb. Aufl. Breslau, Morgenstern. 1883. 11 Bog. 1 M.

Die Geographie ist von Dr. Lehmann, die Geschichte von Dr. Markgraf, die Naturgeschichte von Matschke und Letzner die Physik von Dr. Schmidt, die Chemie von Dr. Glatzel. Das vorliegende, nach dem Titel amtliche, Buch ist seinem größten Teile nach ein Leitfaden striktester Observanz. Wer also solch ein Buch für das richtige Hülfsmittel hält, der mag nach demselben greifen. Das wenigstens läßt sich ihm versichern, daß er in bezug auf sachliche Richtigkeit bei diesem Leitfaden besser daran ist, als bei manchen andern. Doch ist es wohl nicht überflüssig, einigermaßen vorzuführen, wie weit das Hilfsbuch den Wissenskreis ausdehnt; es läßt sich dann die Last, welche man bei der Einführung zu übernehmen sich anschickt, einigermaßen übersehen. Die Geographie hat 30 Seiten; 5 S. gehören zur allgemeinen Geographie, stark 15 zu Europa, 10 zu den übrigen Erdteilen. Mit Ausnahme kleinerer Stücke enthält der Text fast nur Sachen, die sich im Atlas oder auf der Schulkarte ablesen und also ohne Buch wiederholen lassen. Außer vielen Höhenangaben soll der Lehrer in Europa 800,

in den andern Erdteilen 450, also im ganzen etwa 1250 geogr. Objekte dem Schüler geben und einpauken, ihren Ort auf der Karte festlegen und dabei nach sorgfältiger Darstellung bildend und anschaulich unterichten. Wie steht es da, gewöhnliche Menschenkraft vorausgesetzt, mit der Vorschrift der allg. Bestimmungen „den Unterricht in Geographie nicht in Mitteilung bloße Nomenklatur ausarten zu lassen“? Was soll ein Volksschüler, und sei es ein Breslauer Stadtkind, mit Namen wie Kola, Petschora, Straße von Kertsch, sarmatische Tiefebene, Ymesfield, Minho, Matterhorn, Mont Dore, Gröningen, St. Etienne, Montpellier, Avignon, Grenoble, Leicester, Sunderland, Alicante, Pamplona, Balearen, Spezzia, Reggio, Charkow, Dapsang, Tarimbecken, Nikobaren u. s. w.? Weder geschichtliche noch kulturhistorische, noch eigentliche geographische Rücksichten veranlassen zur Aufnahme dieser und anderer Namen. Die Fülle derselben beruht auf einem Kompliment, welches den größeren Lehrbüchern gegenüber zu machen man sich verpflichtet glaubt. Weiter ist es nichts. Oder sollte vielleicht der Verfasser wirklich der Meinung sein, daß sich bei diesem Überfluß an Namen doch die vorgeschriebenen Unterrichtsregeln befolgen ließen? Solch ein Irrtum läßt sich schwerlich voraussetzen. Noch bedenklicher wäre es, wenn die Fülle des Stoffes daher rührte, daß ein Schulmann ohne dieselbe den Bildungsertrag der Geographie nicht für erreichbar hielte. — Die Geschichte umfaßt 37 Seiten; 4 S. gehören dem Altertum, 11 dem Mittelalter, 20 der neuen Geschichte und 1 der Geschichte Schlesiens. Das Altertum gehört nicht in die Volksschule, wenn die allg. Bestimmungen befolgt werden; doch darüber soll hier nichts gesagt sein. Wir notieren bloß, daß durch dies Buch der Schule eine Extraarbeit aufgelegt wird. Von der Art, in welcher diese Stücke hier vorgeführt werden, sind wir eine Probe zu geben schuldig. „1184: Zerstörung von Troja (Ilion). König Priamus. Paris. Helena. Menelaus von Sparta. Rachezug der Griechen gegen Troja unter Agamemnon. Griechische Helden: Achilles, Patroklus, Odysseus (Ulysses), Ajax, Nestor. Trojaner: Hektor, Äneas. Homers Iliade (Kämpfe vor Ilion) und Odyssee (Irrfahrten des nach Ithaka heimkehrenden Odysseus — Polyphem, Circe, Phäaken, Penelope, Telemach).“ Aus der römischen Geschichte: § 5. „An der Spitze zwei jährlich gewählte Konsuln — in Zeiten höchster Not ein Diktator. Brutus. Horatius Cocles. Mucius Scävola. Streitigkeiten zwischen den Patriziern und Plebejern. Auswanderung der letzteren auf den heiligen Berg. — Menenius Agrippa. Volkstribunen (Veto). Decemvirn. — Gesetze der 12 Tafeln. Zulassung der Plebejer zum Konsulat 366.“ Nun, was sagt ein Lehrer von der Hülfe, die dem Unterricht durch solche Notizen für die Wiederholung zu teil wird? Ist das die für die betreffende Altersstufe richtige Form? Statt aller Antwort möge hier aus der schlesischen Schulzeitung (1885, Nr. 1 etwas mitgeteilt werden, was man nicht anders bezeichnen kann als einen „Schmerzensschrei“ des „Jüngeren Lehrervereins in Breslau.“ Nach einem Referat eines Lehrers über „Anschauungsmittel im Geschichtsunterricht“ folgt dort die Notiz „Bedauert wurde auch bei dieser Gelegenheit wieder, daß das in den Breslauer Schulen eingeführte Hilfsbuch in seiner aphoristischen Form wenig geeignet sei, den Unterricht zu unterstützen“. Es ist erfreulich, daß der genannte Verein aus pädagogischer Überzeugung mehr Respekt vor den allg. Bestimmungen zu haben scheint, als der Verfasser der geschichtlichen Abteilung in diesem Hilfsbuch. Es heißt dort ja bekanntlich, „in der Geschichte sind aus der ältern Geschichte des deutschen Vaterlandes — — einzelne Lebens-

bilder zu geben, von den Zeiten des 30jährigen Krieges und des großen Kurfürsten an ist die Reihe der Lebensbilder ununterbrochen fortzuführen." Von einer solchen Auswahl, geschweige von Bildern, ist im Hilfsbuch nichts zu spüren; es ist vollständig, hat alle Kaiser und Könige, auch die Gegenkaiser; sogar Wenzel fehlt nicht. Der Anhang: „Zur Geschichte Schlesiens" leidet ebenfalls an der allgemeinen Dürre der Darstellung. — Aus der Abteilung Naturgeschichte bietet die Beschreibung des menschlichen Körpers zu Bemerkungen keinen besondern Anlaß. Aber die Menge der Tiere ist viel zu groß. Auf 26 Seiten alle Klassen und Ordnungen mit 500 Species und Familien zu erwähnen, ist für die Volksschule doch des Guten viel zu viel. Beispiel der Behandlung: „Ziegen. Hausziege, zusammengedrückte, rückwärts gekrümmte Hörner; Bart am Kinn; munter, in Gebirgsgegenden; gesunde Milch. Bezoarziege, herdenweise in Persien. Kaschemirziege, mit feinstem Wollenhaar, Tibet. Angoraziege, seidenartiges Haar, Kamelgarn; asiatische Türkei. Alpen-Steinbock, sehr lange Hörner mit Querwülsten, braungrau, kurzer Bart, in Nahrung und Lebensweise der Gemse ähnlich; fast ausgerottet" Notabene: von der Nahrung der Gemse wird an den betreffenden Stellen nichts erwähnt, von der Lebensweise ist nur das Wort „rudelweise" zu finden. — Auf 14 S. ist das Pflanzenreich abgehandelt; nach einer kurzen Einleitung erhalten wir das System von Linné und ein natürliches. Was weiterhin geboten wird, mag man daraus ersehen, daß auf etwa 10 S. 80 Familien und 470 Gattungen und Species aufgezählt werden. Auch Büttneriaceen, Cedreleen, Cinchonengewächse, Bromeliengewächse dürfen den Kindern der Residenzstadt Breslau nicht fremd bleiben. Das Mineralreich nimmt 10 S. ein und setzt, wenn es mit seinen reichlich 170 Namen nicht bloßes Wortwissen geben soll, eine gute Sammlung voraus. Hier und da z. B. beim Eisen und den Brenzen finden sich allerdings Ansätze zu guter Behandlung. Dasselbe ist der Fall bei der Gesundheitslehre. Die Physik nimmt 30 Seiten ein. In den Volksschulen Breslaus wird dieselbe in zwei getrennten Kursen behandelt; die Stücke für die Unterstufe sind mit deutschen, die andern mit lateinischen Lettern gedruckt. Einige Abschnitte erfahren im obern Kursus eine Erweiterung, andere sind bloß für die Oberstufe bestimmt. So lernt der Schüler im untern Kursus, daß die Geschwindigkeit eines fallenden Körpers zunimmt, während ihm im obern die Fallgesetze mitgeteilt werden. Die Anmerkung unter § 26 ist übrigens nur unter der Voraussetzung richtig, daß nur in dem einen Schenkel Quecksilber enthalten ist; es wird dies aber nicht gesagt. Beim Stechheber trifft die Voraussetzung, daß man daran sauge, doch wohl selten zu. Von dem mechanischen Äquivalent der Wärme (S. 147) wird der Schüler wohl nichts verstehen. In der Lehre von der Reibungselektricität findet sich allerlei aufgeführt, was nur der Liebe zu den gebräuchlichen Lehrbüchern seine Aufzählung verdankt. Dahin ist zu rechnen die Spannungsreihe, der Puppentanz, das Ozon, „eine Modifikation des Sauerstoffes", die Lichtenbergschen Figuren. Auch bei dem Galvanismus finden sich Sachen, die niemals einen Schüler, sondern nur den Naturforscher, der sich um historische Entwicklung dieses Gebietes bekümmern muß, interessieren. — Der letzte Teil, das Wichtigste aus der Chemie, bricht fast ganz mit der abgerissnen Form eines Leitfadens und befleißigt sich meist einer abgerundeten Darstellung. Der Verfasser hat sich nach einem bessern Muster umgesehn, als es die Leitfaden bieten, und sich fast ganz der Darstellung von Roscoe angeschlossen. Daraus geht sofort die angenehme Lesbarkeit hervor. Wenn die Versuche im Un-

terricht zweckmäßig eingerichtet sind, so ist diese Abteilung ein vortreffliches Wiederholungsmittel. Daß dabei eine kräftige Abwehr gegen die Überfülle des Stoffes stattgefunden hat, soll dem Verfasser besonders angerechnet werden.

R. H.

Selbstanzeige.

Bemerkungen und Winke für den Lehrer zur Behandlung der biblischen Geschichte von Preuß, weiland Königl. Waisenhaus- u. Seminardirektor (zugleich ein Anhang zu den biblischen Geschichten von Preuß). In neuer Bearbeitung herausgegeben von Lackner und Lettau. Zweite, verbesserte und vermehrte Auflage. Königsberg, Ostpr. Bon's Verlag. 2,50 M.

Den Herausgebern des obengenannten Werkes ist die Freude zuteil geworden, daß ihre Arbeit die Anerkennung vieler unserer bewährtesten Schulmänner gefunden hat. Um so sorgfältiger haben sie darum alle ihnen von kompetenter Seite zugegangenen Urteile, Ausstellungen und Verbesserungsvorschläge im Interesse der vorliegenden neuen Auflage verwertet. Vielfachen Wünschen entsprechend ist sie auch durch ein der ursprünglichen (Preußschen) Bearbeitung bereits beigefügtes „Verzeichnis biblischer Namen" samt Erklärung derselben sowie eine „Zeittafel" selbstverständlich mit Berücksichtigung der zuverlässigen Resultate neuer Forschungen ergänzt worden. Ein anderer bemerkenswerter Vorzug dieser neuen Auflage ist der, daß sie durch die Sorgfalt der Verlagsbuchhandlung in einer angemessenen äußeren Ausstattung erscheint; so ist namentlich die Gruppierung des Stoffes durch die deutlich hervortretende und in die Augen fallende „analytische Disposition" (kurze Bezeichnung des Inhalts der einzelnen Abschnitte!) sehr viel übersichtlicher geworden.

Königsberg, Okt. 1887. Lettau.

Zur Recension eingegangene Bücher:

Schubert, Pflanzenkunde, I. Teil. 2 M. Berlin, Paul Parey.

Potz, Kirche und Schule, Pfarrhaus und Schulhaus. Hilchenbach, L. Wiegand. 1 M.

Lyon, J. A. Eberhards synonymisches Handwörterbuch der deutschen Sprache. 14. Aufl. 1. Liefr. Vollständig in 11—12 Lief. à 1 M. Leipzig, Th. Griebens Verlag.

Freybe, Züge deutscher Sitte und Gesinnung. III. Heft: Das Leben im Dank, 1,20 M. Gütersloh, C. Bertelsmann.

Diesterweg-Heuser, Praktisches Rechenbuch in neuer Bearbeitung. Heft I. 0,30 M., Heft II 0,45 M. Ebd.

Zum Gedächtnis der Taufgnade, 0,20 M. 20 Ex. 1,50 M. Ebd.

Nesemann u. Wolter, Sittlich-religiöse Evangelien-Erklärung. 3,60 M. Ebd.

Schmidt, Liederborn. II. Aufl. 1,80 M. Ebd.

Schönke, Naturgeschichte in 3 Teilen. 6. Aufl. 5,20 M. Ebd.

Otto, Kleine franz. Sprachlehre. 5. Aufl. 1,60 M. Heidelberg, Jul. Groos.

Knöpfel, Methodischer Leitfaden der unorganischen Chemie, 1,20 M. Oppenheim, W. Traumüller.

Heinemann, Handbuch für den Anschauungsunterricht und die Heimatskunde. 5. Aufl. 3,20 M. Berlin, Fried. Wreden.

Zimmer, Kirchenchorbuch. 1. Heft. 0,60 M. Quedlinburg, Chr. Friedr. Vieweg.

Stenzler, Kaiser Wilhelms Leben und Thaten. Geheftet 1 M., geb. 1,50 M. Berlin, Fr. Schulze, Wilhelmstr. 1.

Lausch, 99 farbige Rechenscheiben. 2. Aufl. Leipzig, Oskar Ruhl.

Evangelisches Schulblatt.

Juli 1888.

Erst wenige Wochen sind seit dem Heimgang unsers unvergeßlichen Kaisers Wilhelm verflossen, und schon trauern wir um den Verlust Seines Nachfolgers, des geliebten

Kaisers Friedrich.

Wie so ganz anders ist es gekommen, als wir noch vor 2 Jahren hofften und erwarteten! Es stand der damalige Kronprinz neben unserm greisen Kaiser in der Blüte männlicher Kraft, und wir dachten, es werde Ihm vergönnt sein, recht lange das Scepter des Reiches zu führen, wenn der Vater nach Gottes Ratschluß es werde niederlegen müssen. Treulich hatte Er in heißen Kämpfen mitgeholfen an der Wiederaufrichtung des Reiches, und wie Er Sich die Liebe und das Vertrauen der deutschen Krieger erworben hatte, so war es Seiner ritterlichen Erscheinung und Seinem leutseligen Wesen nicht minder gelungen, die Herzen der Glieder auch aller übrigen Stände in Nord und Süd des deutschen Reiches Sich zu gewinnen. Wie schneidig Er auch das Schwert geführt hatte, so genoß Er doch im In- und Auslande das Vertrauen, Er werde Seine Macht stets nur im Interesse des Friedens und der Wohlfahrt Seines Volkes gebrauchen. So teilten auch die fremden Völker mit uns den Wunsch auf eine recht lange Regierung unsers nun schon heimgegangenen Kaisers. —

Sehr kurz war die Zeit Seiner Regierung, aber doch sehr inhaltreich. Eine schwere, unheilbare Krankheit hatte Ihn befallen, und wo der geringste Bürger Seines Reiches sich Ruhe gegönnt hätte, hat Er nach Hohenzollernweise nicht an Sein Leid, sondern an Seine Pflicht gedacht. Mit tiefem Schmerz weilten unsere Gedanken, namentlich in den letzten Monaten, bei Ihm, und wir haben es sehr bedauert, daß die sich widersprechenden Berichte es uns nicht immer möglich machten, ein getreues Bild Seines Leidens zu gewinnen.

Wir freuen uns, daß wir Ihn gehabt haben, nicht bloß als unsern Kronprinzen, auch als unsern Kaiser.

„Lerne zu leiden, ohne zu klagen!" Diese ernste Mahnung gab der heimgegangene Dulder Seinem Sohne. Er giebt sie auch uns, nicht bloß durch Sein Wort, mehr noch durch sein Verhalten. Das wird die Lehre sein, die uns und unsern Kindern die kurze Zeit der Regierung Kaiser Friedrichs giebt: Übe früh dich in Geduld und Gottvertrauen, daß du nicht niederliegst in schwerer Zeit.

Orsoy, 17. Juni 1888. Horn.

Die Proklamation

Sr. Majestät des Kaisers und Königs Wilhelm II. an das preußische Volk lautet:

An mein Volk!

Gottes Ratschluß hat über uns aufs neue die schmerzliche Trauer verhängt. Nachdem die Gruft über der sterblichen Hülle Meines unvergeßlichen Herrn Großvaters sich kaum geschlossen hat, ist auch Meines heißgeliebten Herrn Vaters Majestät aus dieser Zeitlichkeit zum ewigen Frieden abberufen worden.

Die heldenmütige, aus christlicher Ergebung erwachsende Thatkraft, mit der er seinen Königlichen Pflichten, ungeachtet seines Leidens, gerecht zu werden wußte, schien der Hoffnung Raum zu geben, daß er dem Vaterlande noch länger erhalten bleiben werde.

Gott hat es anders beschlossen.

Dem Königlichen Dulder, dessen Herz für alles Große und Schöne schlug, sind nur wenige Monate beschieden gewesen, um auch auf dem Throne die edlen Eigenschaften des Geistes und Herzens zu bethätigen, welche ihm die Liebe seines Volkes gewonnen haben.

Der Tugenden, die ihn schmückten, der Siege, die er auf den Schlachtfeldern einst errungen hat, wird dankbar gedacht werden, so lange deutsche Herzen schlagen, und unvergänglicher Ruhm wird seine ritterliche Gestalt in der Geschichte des Vaterlandes verklären.

Auf den Thron meiner Väter berufen, habe Ich die Regierung im Aufblick zu dem König aller Könige übernommen und Gott gelobt, nach dem Beispiel Meiner Väter Meinem Volke ein gerechter und milder Fürst zu sein, die Frömmigkeit und Gottesfurcht zu pflegen, den Frieden zu schirmen, die Wohlfahrt des Landes zu fördern, den Armen und Bedrängten ein Helfer, dem Rechte ein treuer Wächter zu sein.

Wenn Ich Gott um Kraft bitte, diese königlichen Pflichten zu erfüllen, die sein Wille Mir auferlegt, so bin Ich dabei von dem Vertrauen zum preußischen Volke getragen, welches der Rückblick auf unsere Geschichte Mir gewährt.

In guten und in bösen Tagen hat Preußens Volk stets treu zu seinem Könige gestanden; auf diese Treue, deren Band sich Meinen Vätern gegenüber in jeder schweren Zeit und Gefahr als unzerreißbar bewährt hat, zähle auch Ich in dem Bewußtsein, daß Ich sie aus vollem Herzen erwidere, als treuer Fürst eines treuen Volkes, beide gleich stark in der Hingebung für das gemeinsame Vaterland. Diesem Bewußtsein der Gegenseitigkeit der Liebe, welche Mich mit Meinem Volke verbindet, entnehme Ich die Zuversicht, daß Gott Mir Kraft und Weisheit verleihen werde, Meines königlichen Amtes zum Heile des Vaterlandes zu walten.

Potsdam, den 18. Juni 1888. **Wilhelm.**

I. Abteilung. Abhandlungen.

Über Fr. Rückerts Pädagogik.

Zum 100jährigen Geburtstage des Dichters.

Von H. Grosse in Halle a/S.

Unter den neueren Dichtern hat besonders Friedrich Rückert (geb. 16. Mai 1788) in seinen didaktischen Gedichten, am meisten in seinem Hauptwerk: „Weisheit des Brahmanen," vortreffliche Gedanken über Erziehung geboten; für fast alle Gebiete derselben finden wir hier in poetischer Form treffende Wahrheiten,*) wie er auch von der Aufgabe des Erziehers sehr hoch denkt. Als lyrischer Didaktiker gebührt ihm ein Ehrenplatz in der deutschen Litteratur, er ist ein Lichtpunkt geworden, der wie Goethe und Schiller die Bildungsstrahlen seines Jahrhunderts in sich vereinigt, ja ein Lichtquell, von welchem noch für lange Zeit Wärme und Begeisterung ausströmen wird.

Zwar der engeren Pädagogen-Zunft hat Rückert nie recht angehört. Das Lehren entsprach, wie wir von Erlangen her wissen, seiner Neigung ganz und gar nicht. 1813 gab er die kaum angetretene Lehrstellung am Gymnasium in Hanau wieder auf, und zwei Jahre später schrieb er an seinen Freund Schubart: „Nur nichts von Privatdocentenschaft. Da wird es mir blau vor den Augen, ich meinte, Sie müßten doch noch von Jena her wissen, daß das nichts für mich ist." In Erlangen fühlte er, daß der Lehrberuf seine Lyrik beengte und untergrub und daß er für ein freies, ungezwungenes Naturleben geschaffen sei. Er seufzte:

„Ach hätt' ich nur wie andre Sachsen
Recht am Docieren eine Lust!
Doch wie der Schnabel mir gewachsen,
Kann ich ihn so nicht brauchen just."

Seine akademische Thätigkeit in Erlangen und Berlin war niemals sehr lebhaft. Er schien es gern zu sehen, wenn eine angekündigte Vorlesung nicht zustande kam, ja er schien dieses sogar selbst zu veranlassen. Er mochte die Überzeugung haben, daß die durch Poesie und Wissenschaft ihm gesteckten Aufgaben weit über die engen Grenzen eines Hörsals hinausragten, und er sich schon mit Rücksicht auf seine Kraft und Bedeutung demselben unmöglich ganz widmen durfte.

---

*) Vgl. Leutz, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts III. Teil 263 S. (Tauberbischofsheim, Lang 1883).

1836—1839 gab Rückert die „Weisheit des Brahmanen“ heraus, neben dem berühmten „Liebesfrühling“ die bedeutendste poetische Leistung des Dichters. Sie bietet eine gewaltige Fülle lyrisch-didaktischer Dichtungen, welche alle Saiten des Menschenherzens erklingen lassen, alle Gebiete der spekulativen Philosophie berühren und auch den Fragen über Gott, Unsterblichkeit und Offenbarung nicht aus dem Wege gehen. Der Brahmane ist der Dichter selbst. Um den Stoff für die Bruchstücke der Weisheit des Brahmanen zu gewinnen, hat Rückert die Spruchdichter des Mittelalters und die Minnesänger studiert, ferner Geschichte und Philosophie, die orientalischen Philosophen unter den Dichtern, Grimms Mythologie, Astronomie u. a. Die 20 Bücher dieser „Weisheit“ bilden daher ein Meer von Gedanken und Anschauungen, voll brahmanischer Ruhe und deutscher Fülle und Tiefe in einfachen Gnomen, Sentenzen, Epigrammen, Parabeln, Fabeln und Erzählungen. Der Meister der Form, der Lyriker und Epiker Rückert, wurde durch diese „Krone seiner Didaktik“ der Begründer einer lyrisch-didaktischen Poesie, in welcher er nicht erreicht ist. Charakterisiert wird diese Richtung durch den Ausspruch:

„Wo der Gedanke fehlt, die unverwandte Richtung
Auf hochgestecktes Ziel, da ist ein Tand die Dichtung.
Statt Ammenkinderfrau sei nun Erzieherin
Die Muse dem Geschlecht zu höherm Lebenssinn.

Neben manchem Unbedeutenden, Trocknen findet man eine Fülle geistreicher Gedanken, die anregend und befruchtend auf den Geist des Lesers wirken; zuweilen stört die mystisch-pantheistische Richtung, die in einzelnen Gedichten hervortritt.*) Trotzdem giebt es der echten Perlen unter den Rückertschen Dichtungen eine große Zahl; man denke u. a. an das gedankenreiche und doch gemütvolle, echt deutsche „Abendlied“: „Ich stand auf Berges Halde,“ an die anmutigen, naiven „Fünf Märlein zum Einschläfern für mein Schwesterlein,“ die noch heute ein Liebling der Kinder sind und fortleben werden, solange der Sinn erhalten bleibt für unentweihte Kinderpoesie. Diese reizenden Kindermärchen liefern zugleich ein vollgültiges Zeugnis dafür, daß der Dichter das Verständnis für die naive Kindlichkeit und die Reinheit des Knabenalters im Herzen bewahrt hatte.

Wenn wir versuchen, auf die pädagogische Bedeutung der Rückertschen Dichtungen hinzuweisen und einige seiner Aussprüche über Erziehung und Unterricht hervorzuheben, so folgen wir dabei in der Hauptsache einer soeben erschienenen trefflichen Schrift des bekannten, unermüdlichen Rückert-Forschers Prof. Dr. C. Beyer in Zürich, welche den Titel führt: „Friedrich Rückert.

*) Vgl. G. Voigt: Fr. Rückerts Gedankenlyrik nach ihrem philosophischen Inhalte dargestellt (Annaberg 1881. Graser). — Franz Kern (Berlin): Fr. Rückerts Weisheit des Brahmanen, dargestellt und beurteilt (1868 Berlin, Nicolai).

Ein Lebens- und Charakterbild für Haus und Schule" und der Jugend und dem Volke aufs wärmste empfohlen zu werden verdient.*)

1. Rückerts pädagogische Bedeutung.

Rückert hat für die Jugend eine eigenartige Bedeutung. Nicht nur bietet er in seinen Dichtungen für jede Altersstufe die reichste geistige Nahrung dar, sondern er legt auch überall das höchste Interesse für die Jugend an den Tag. „O Väter, Mütter, o Erzieher, habet acht des wichtigen Berufs; wie groß ist eure Macht!" ruft er, durchdrungen von der Wichtigkeit des Erziehungsgeschäfts aus, indem er eine Menge direkter Ratschläge und Winke bietet.

Seine der Jugend selbst dargebotene Nahrung ist eine ihrer Natur entsprechende, kräftige, aber verdauliche. Es ist eine Lust, mit Rückert dahin zu wandeln, wo der Waldbach stäubt, wo die Tannen und die Eichen Gespräche tau-

*) Frankfurt a. M. J. D. Sauerländers Verlag 1888. Mit Portrait. (XIII. und 156 S.) Preis 1,50 M. — Dieses den „Freunden und Verehrern des Genius Fr. Rückert als Jubiläumsgabe zum 100 jährigen Geburtstage des Dichters" geweihte „Volksbuch" bietet für die Kreise des Volkes und der Jugend ein Lebens-, Strebens- und Charakterbild Rückerts. Der Verf. hat in einem 22jährigen Zeitraum eine Rückertlitteratur begründet und sich besonders durch seine große Rückertbiographie — Die Neubearbeitung derselben wird demnächst in zwei Bänden erscheinen — ein Verdienst erworben. Das vorliegende Buch gruppiert den Stoff zu kleinen farbenfrischen Bildern mit folgenden Überschriften: 1. Herkunft. 2. Stammbaum. 3. Rückerts Geburtshaus. 4. Rückerts Eltern. 5. Nach Oberlauringen. 6. Die Amtmannsbuben. 7. Die Kameraden. 8. Dorfeindrücke. 9. Kloster Bildhausen und Königshofen. 10. Schweinfurt. 11. Empfänglichkeit für Dichtkunst. 12. Das Pfarrhaus in Großbarrdorf. 13. Jugendbildung. 14. Während und nach der Universitätszeit. 15. Der Privatgelehrte. 16. Die Verteidigung der Dissertation. 17. Agnes. 18. Amaryllis. 19. Hanau. 20. Würzburg. 21. Die geharnischten Sonette. 22. Des Dichters Verstimmung. 23. Friederike Heim. 24. Kindermärchen. 25. Der Ritter von der Bettenburg. 26. Rückerts Leben auf der Bettenburg. 27. Gustav Schwab über Truchseß und Rückert. 28. Die Tafelrunde. 29. Einfluß der Tafelrunde auf Rückert. 30. Rückert in Rodach. 31. Stuttgart. 32. Kind Horn. 33. Nach Italien. 34. In Italien. 35. Des Dichters Aussehen zu jener Zeit. 36. In Wien. 37. In Ebern. 38. Östliche Rosen. 39. Platen bei Rückert. 40. Christian Stockmar. 41. Rückert in Koburg. Verheiratung. 42. Liebesfrühling. 43. Die Makamen des Hariri. 44. Gelehrte Thätigkeit in Koburg. 45. Rückert in Erlangen. 46. Nal und Damajanti. 47. Die Weisheit des Brahmanen. 48. Rostem und Suhrab. 49. Weitere dichterische Arbeiten. Hidimba. Sawitri. 50. Kindertotenlieder. 51. Rückert im Verkehr. Kopp. Meyr. 52. Clemens Brentano. 53. Scheler. 54. Knapp. 55. Waagen. 56. Frau Leonhardt-Lyser und Rückerts Pate Gustav Lyser. 57. Nach Berlin. 58. Rückerts Vorlesungen. 59. Rückerts Dramen. 60. Nach Neuseß 61. Besuche in Neuseß. 62. Rückerts Frau. 63. Thätigkeit der letzten Zeit. 64. Rückerts Anschauung in religiöser Hinsicht. 65. Philosoph und Patriot. 66. Der Dichter 67. Rückert als Heros der Form. 68. Rückert als Übersetzer. 69. Verhältnis zu andern Dichtern. 70. Rückerts pädagogische Bedeutung. 71. Pädagogische Ratschläge. 72. Unterrichts-Grundsätze. 73. Schlußbild. Letzte Lebenszeit.

schen, wo die Erdbeere in unentweihten Gründen duftet, wo im Wiesengrund die Blumen blühen, die Käfer schwirren und im Sonnenstrahl die Schmetterlinge spielen. Allerdings „macht ihn das Vorwiegen des Gedankens in seinen Gedichten zum Dichter reiferer Bildung, die von ihm ihre eigenen Ideen vorgetragen, bestätigt und erhöht wiederfand, ohne daß das Gemüt dabei leer ausgegangen wäre“ (Goedecke)!

Rückert verstand es, der wahren Kindermuse den Mund zu öffnen und die moralischen Erzählungen einer früheren Zeit zu verdrängen; Fr. Güll, W. Hey u. a. haben ihn glücklich nachgeahmt. In der Hand der Lehrer, der Eltern liegt es, den Reichtum der Rückertschen Poesien der Jugend nach den verschiedensten Richtungen zu erschließen.

Rückert hat vor allem unsere deutsche Sprache verschönert, veredelt und bereichert, ihm war die Sprache biegsam wie Wachs. Er vermehrte den Wortschatz der deutschen Sprache, er zog vergessene alte Wörter herbei aus dem Altdeutschen und Mittelhochdeutschen. Man findet bei ihm neue gute Reime und neue Redewendungen. Seine kräftigen, neuen Wortgebilde werden von der Jugend wie eine gesunde Speise aufgenommen, weil sie die Entwicklungsfähigkeit unserer Sprache zeigen und den modegewordenen süßlichen Tönen der Verweichlichung entgegentreten. Mühelos veredelt sich im Umgang mit Rückert die Sprechweise der Jugend, ihr Wort- und Begriffsreichtum.

Rückerts Kindergedichte dienen auch dem pädagogischen Princip der Freude. Auch ein beschränktes Kind schnellt freudig empor, wenn ein Rückertsches Märchen gelesen wird. Gern lernt es dasselbe auswendig und übt auf diese Weise mühelos seine Gedächtniskraft. Dabei wird selbst bei den naivsten Gedichten nie die Selbständigkeit des kindlichen Denkens aufgehoben; vielmehr fühlt sich das Kind immer neu angeregt, dem Verlaufe der Handlung zu folgen, Fragen zu stellen u. s. w. Mit jeder neuen Anschauung, mit jedem neuen Bilde ist das Kind zur Vergleichung gezwungen. Wie mächtig ergreift jedes Bild, jede Begebenheit! Wie lebhaft wird dadurch die Einbildungskraft angeregt, wie sehr wird Verstand und Urteil gefördert!

Aber auch Gemüts- und Gefühlsbildung wird durch Rückerts Poesie gehoben. Die Rückertschen Gedichte mit ihren bezaubernden Bildern, mit ihrer sittlichen Pointe eignen sich ganz besonders dazu, klare und gesunde Gefühle zu erzeugen. Auch Rückerts Dramen mit ihren vorbildlichen Helden und ihrer ergreifenden Handlung sind vielleicht hieher zu rechnen. Wie viele Züge von Tapferkeit, Dankbarkeit, Herzensgüte, wie viele Beispiele des Erhabenen, Edlen, Großen, Wahren und Schönen bieten diese Gedichte! Ihre farbenvolle, lebendige, frische, gemütvolle Weise, die Erwachsene anregt und dauernd fesselt, macht auch bei Kindern den tiefsten Eindruck.

Rückerts Gedichte haben den Gehalt, das Denken zu fördern und lebens-

volle Spuren für das **Gemüt** zu pflanzen, somit die Bedingungen für die **Sittlichkeit** zu geben, deren Besitz und Handhabung den Menschen zum **Charakter** erhebt, welchem Beständigkeit und Festigkeit des sittlichen Willens und Handelns innewohnt. Die Rückertschen Dichtungen beleben den Sinn für Wahrheit und Recht, sie nähren das Gefühl für Schönheit, sie preisen jene Sittlichkeit, die das Gute um seiner selbst übt und das Böse verabscheut, weil es das Menschenunwürdige ist. Und welch schöne Vorbilder der Mannes und Frauentugend empfängt noch die reife Jugend in Rückerts Epen und in seinen Sagen und Erzählungen! Welche kräftige patriotische Anregung erhält der Jüngling endlich für Entfaltung seines **patriotischen Charakters** in Rückerts politisch-patriotischen Gesängen! Seine geharnischten Sonette zeigen der Jugend die Schmach unseres Vaterlandes, aber auch die Ehren- und Großthaten unserer Vorfahren; sie heben Sinn und Interesse für Staat und Vaterland und bilden brave, gesinnungstüchtige Patrioten.

2. Pädagogische Ratschläge.

Es ließe sich eine Art **Pädagogik** aus Rückertschen Aussprüchen zusammensetzen zu einem System des Unterrichts, wie der Erziehung.*) Wir wollen im folgenden zum Beleg nur einige der wichtigsten seiner Sätze aneinanderreihen. Rückert denkt vor allem hoch vom Stande des Erziehers.

Die Zukunft habet ihr, ihr habt das Vaterland,
Ihr habt der Jugend Herz, Erzieher, in der Hand.
Was ihr dem lockern Grund einpflanzt, wird Wurzel schlagen;

*) Vgl. Dr. Georg Voigt: „**Friedrich Rückerts Gedankenlyrik nach ihrem philosophischen Inhalte dargestellt**", Annaberg 1881, H. Graser (110 S. 8°. 1,50 M.). Nach einer Einleitung über Rückerts Stellung im Entwicklungsgange der Gedankenlyrik, über den philosophischen Inhalt seiner Dichtungen, seine Bekanntschaft mit den vorhandenen philos. Lehren und Systemen und seine Darstellungsweise legt Voigt in begeisterter Weise den Inhalt der Rückertschen Gedankenlyrik in drei Kapiteln: „**Gott, Gemüt und Welt**" dar und schließt mit einer zusammenfassenden Würdigung Rückerts als Gedankenlyrikers. S. 93—98 sind Rückerts pädagogische Gedanken zusammengestellt. Verf. zeigt durch seine Einführung in die reiche und tiefe Gedankenwelt der Rückertschen Poesie, daß der Dichter „nicht ein Allerlei von Betrachtungen über verschiedene Dinge bietet, welche aus wechselnden Gesichtspunkten und in schwankendem Hin- und Herwägen beurteilt werden, sondern daß er vielmehr nur in **einem** Grundgedanken Wahrheit anerkennt, und daß er diese Grundwahrheit zum Mittelpunkte all seiner Ansichten macht. Überall, wohin wir dem Dichter folgen im Gebiete menschlichen Denkens und Betrachtens, offenbart sich uns seine schöne, wahrhaft menschliche Persönlichkeit, sein edles, in sich zur Ruhe gekommenes Herz, das in seinem klaren Spiegel die Welt unverzerrt abbildet." Friedrich Rückert — der sich selbst als einen Lehrer seines Volkes hingestellt hat — ist es wie keinem andern gelungen, einen überaus reichen Schatz großer Ideen und schwerwiegender philosophischer Gedanken poetisch zu bewältigen und darzustellen. Mögen Lehrer und reifere Schüler Voigts Buch fleißig studieren, damit die reichen Bildungsschätze in Rückerts Poesie von der Schule nutzbar gemacht werden.

Was ihr dem zarten Zweig einimpft, wird Früchte tragen.
Bedenkt, daß sie zum Heil der Welt das werden sollen,
Was wir geworden nicht, und haben werden wollen.

Und an einer andern Stelle:

Das menschlichste Geschäft ist, Menschen zu erziehn;
Und Blumen ziehn, wem nicht Kinder sind verliehn.

Wahr und schön ist Rückerts Wort über Charakterbildung:

Vor jedem steht ein Bild des, was er werden soll,
Solang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.

Wie es der Stolz des Kindes sei, ein Mann zu werden, so sei es die Pflicht des Mannes, die Hand dazu zu bieten, daß das Kind ein noch vollendeterer Mann werde, als er selbst es ist.

Mit aller Einsicht, die Erfahrung ihm verliehn,
Streb' er sich selbst im Kind zum Manne zu erziehn.

Es ist selbstverständlich, daß nur männlicher Ernst das Kind zum Manne zu erheben vermag.

Mit Kindern brauchst du nicht dich kindisch zu geberden;
Wie sollen sie, wenn du ein Kind bist, Männer werden?
Als wie der Mann das Kind, liebt auch das Kind den Mann;
Nur der erzieht's, wer es zu sich heraufziehn kann.

Freilich ist eine gewisse Nachsicht mit des Kindes Schwächen nötig. Der Lehrer darf nie ungeduldig werden, wenn der Lehrling die Beschwerden des Lernens mit Geduld ertragen soll.

Denn Schweres hat zu thun der Lehrling, wie der Lehrer,
Das leichter durch Geduld, durch Ungeduld wird schwerer.

Auf die Wichtigkeit des Gebetes für das Kind weist Rückert hin:

Ein Vater soll zu Gott an jedem Tage beten:
Herr, lehre mich dein Amt am Kinde recht vertreten.

Dem Lehrer empfiehlt der Dichter ein gründliches Versenken in seinen Gegenstand, ein gediegenes Vorbereiten auf seinen Unterricht, um des Schülers unbedingtes Zutrauen sich zu erwerben.

Ich lerne nur mit Sicherheit,
Wo ich den Lehrer selber sicher sehe;
Des Führers Zuversichtlichkeit
Macht, daß ich zuversichtlich gehe.
Wer erst die Sache mehr als halb gelernt,
Mag dann von Halbgelehrten weiter lernen;
Denn wo dein Führer sich vom rechten Weg entfernt,
Kannst du vom Führer dich entfernen.

Über die Bildung des Verstandes sagt er:

Der Verstand ist im Kinde zu Haus,
Wie der Funke im Stein;
Er schlägt sich nicht von selbst heraus,
Er will herausgeschlagen sein.

Rückert schaut sich genau die Natur des einzelnen Kindes an:

An Kindern hab ich oft bewundert, wie in Bildern
Sie gleich den Gegenstand erkennen, den sie schildern.

Und an anderer Stelle:

Zwo Kräfte sind es, die den Menschen lenken.
Sie leiten ihn bald süd-, bald nordenwärts.
Natur gab ihm Verstand, um recht zu denken,
Um recht zu handeln, gab sie ihm das Herz.

Er hält sehr viel vom Berufe des Erziehers, die im Kinde liegenden Keime zu „entfalten" (genetische oder heuristische Methode, Sokratisieren):

Alles ist im Keim enthalten,
Alles Wachstum ein Entfalten;
Leises Auseinanderrücken,
Daß sich einzeln könne schmücken,
Was zusammen war geschoben.
Wie am Stengel stets nach oben
Blüt um Blüte rücket weiter,
Sieh es an, und lern so heiter
Zu entwickeln, zu entfalten,
Was im Herzen ist enthalten.

Vervollkommnungsfähigkeit fehlt nur dem Menschen nicht, lehrt er. Dann fährt er fort:

Die junge Spinne spinnt nur, wie die alte spann,
Indes der Menschengeist stets neu Geweb ersann;
Vom Vater erbt ers nicht, vom Meister kann ers lernen.
Und ausgelernt von ihm mit Freiheit sich entfernen.

Äußere Sitte und Sittlichkeit stehen mit einander in innigem Zusammenhang:

Sohn, die äußre Reinlichkeit ist der innern Unterpfand;
Sohn, aufrecht sei dein Gang und all dein Thun aufrichtig.

Der Ansicht des englischen Philosophen Locke huldigt er in folgenden Versen:

Ein unbeschriebnes Blatt ist jugendlicher Sinn;
Viel Schönes, Gutes drauf zu schreiben ist Gewinn.
Dem unbeschriebnen Blatt des Geistes in dem Kinde
Schreib' unbedächtig nicht zu viel ein zu geschwinde.

Zwar behaupte das Sprichwort, daß Art von Art nicht lasse, und er selber glaube, daß durch Erziehung nie zum Adler die Taube ward:

Doch innerhalb der Art wird ganz von gleichem Stamm
Zum Widder hier, und dort zum Schöpsen nur, das Lamm.
Und wie Erziehung selbst den Stand macht, ist erschienen
Am mustergiltigen Verfahren finnger Bienen.
Nur einen Weisel ziehn in einem Stock sie klug,
Weil für ein ganzes Volk ein Herrscher ist genug.
Doch wenn zu Schaden kam die königliche Brut,
So machen sie durch Kunst den Schaden wieder gut. ꝛc.

Zum Kapitel der Strafe bemerkt Rückert:

Die Strafe macht dich frei von dem Gefühl der Schuld;
Drum straft dich, Kind, nicht Zorn des Vaters, sondern Huld.

Die Gesundheit des Leibes ist von Wichtigkeit:

„Ein gutes Werkzeug braucht zur Arbeit ein Arbeiter
Und gute Waffen auch zum Waffenstreit ein Streiter.
Du Streiter Gottes und Arbeiter, merk's, o Geist,
Daß deines eignen Leibs du nicht unachtsam seist.
Das ist dein Arbeitszeug, das ist dein Streitgewaffen,
Das halte wohl imstand, zu streiten und zu schaffen!
O, wie du dich bethörst, wenn du den Leib zerstörst,
Der dir so angehört, wie du Gott angehörst.
Wie du Gott angehörst, so hört dein Leib dir an,
Und ohne deinen Leib bist du kein Gottesmann."

Die Geschlechtsdifferenz berühren die tiefsinnigen Verse:

Der Geist des Mannes mag frei in die Welt sich regen,
Des Weibes Seele soll den Haushalt still bewegen.
Der Haushalt ist die Welt, in die sie ist gestellt;
Die Welt bestellt sie, wenn den Haushalt sie bestellt.
Sein Wissen mag der Mann an alle Welt verschwenden.
Ein Weib soll, was sie weiß, in ihr Gemüt verwenden.

Nur an einem Ganzen hat man seine Freude, nur ein ganzer Mann kann etwas Ganzes leisten. Rückert sagt:

Thu, was du kannst, und laß das andre dem, ders kann;
Zu jedem ganzen Werk gehört ein ganzer Mann.
Zwei Hälften machen zwar ein Ganzes, aber merk:
Aus halb und halb gethan entsteht kein ganzes Werk.
Wer halb und halb gesund, der mag nur krank sich nennen;
Und gar nicht kennen wir, was halb und halb wir kennen.

3. Unterrichtsgrundsätze.

Vom Lehrer fordert Rückert:

Vor allem lerne nur dich selber zu belehren:
So werden andre dich als ihren Lehrer ehren.
Vor allem bilde nur, dich selber zu erfreun;
So wird sich Lust der Welt an deinem Bild erneun.
Vor allem bleibe dir der Friede nur beschieden;
So wirst du rings um dich verbreiten Gottes Frieden.

Rückert ist der Ansicht, daß eine verdiente Anerkennung dem Schüler zur Ermutigung ausgesprochen werden müsse.

Das rechte Maß, wie man den Lehrling vorwärts treibt,
So, daß er doch dabei in rechten Schranken bleibt,
Ist, einen Fortschritt, den er that, ihn lassen merken,
Um zu dem weitern, den er thun soll, ihn zu stärken.

Noch schärfer spricht es das folgende Gedicht aus, was der Dichter von Lob und Tadel hält:

Sie haben mich gelobt, und mich dadurch beschämt;
Getadelt haben sie, und meinen Mut gelähmt.
Entweder haben sie mir Lob und Tadel schlecht
Gegeben, oder ich genommen es nicht recht.
Ein stärkendes Gefühl soll Lob und Tadel geben,
Daß etwas ist erreicht und mehr noch anzustreben.

Der Eigensinn muß schon in der frühesten Jugend bekämpft werden.

Des Kindes Unart scheint dir artig im Beginn:
Du nennst es sinnig und am End ists Eigensinn.
Du kennst im zarten Keim das Unkraut nicht vom Kraut,
Dann raufst dus zornig aus, warum hast dus gebaut?

An anderer Stelle lehrt der Dichter wie wichtig der Anbau ist:

Oft hüllt Verwilderung fruchtbarsten Herzensboden,
Wenn nur die Müh dich nicht verdrießt, ihn anzuroden.
Wo üppig Unkraut wächst, von niemand angebaut,
Wird ebenso, wenn du es anbaust, wachsen Kraut.

Das in der Schule Erlernte ist für Erzeugung geistiger Kräftigkeit von Bedeutung.

Was in der Schule du gelernt, ist wohl vergebens,
Weil du gebrauchen es nicht kannst im Lauf des Lebens?
O nein, den Acker hat zum Anbau es entwildet,
Zum Wesentlichen hats dich förmlich vorgebildet.

Laß nur auswendig lernen, was verstanden ist:

Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
Versäume nur dabei Inwendiglernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt,
Inwendig, was dem Sinn lebendig sich erschließt.

Es ist ein großer Unterschied zwischen Begreifen und Lernen:

Begriffen hast du, doch damit ists nicht gethan,
Nun lern es auch, dann erst gehört es ganz dir an.
Es ist ein Unterschied, begriffen und gelernt;
Beim ersten Schritt ist man noch weit vom Ziel entfernt
Doch, ist auf rechter Bahn der erste Schritt gethan,
So kommt das Ziel von selbst, halt nur den Schritt nicht an.
Das recht Begriffene ist leicht zu lernen nun;
Doch lernen mußt du es, sonst kannst du es nicht thun.

Rückert sagt über den Wert des Gelernten:

Nicht der ist auf der Welt verwaist,
Dessen Vater und Mutter gestorben,
Sondern der für Herz und Geist
Keine Lieb und kein Wissen erworben.

Er ist fürs Lehren wie fürs eigene Lernen.

Durch Lehren lernen wir; das Sprichwort bleib in Ehren,
Doch wahr ists auch, daß wir durch Lernen selbst uns lehren.

Der Hörer fasset den Lehrenden nicht ganz; vor halbem Hören bewahrt jedoch die Aufmerksamkeit:

Aufmerksamkeit, mein Sohn, ist was ich dir empfehle;
Bei dem, wobei du bist, zu sein mit ganzer Seele.
Wenn du an andres denkst, als was dein Lehrer spricht,
So hörst du dies nur halb, und in dir haftets nicht.

Er empfiehlt tüchtiges Lernen aus zweifachem Grunde:

Kind lerne zweierlei, so wirst du nicht verderben;
Zum ersten lerne was, um etwas zu erwerben.
Zum andern lerne das, was niemand dich kann lehren:
Gern das, was du nicht kannst erwerben, zu entbehren.

Sprachkenntnisse schätzt er sehr hoch:

Sprachkunde, lieber Sohn, ist Grundlag allem Wissen;
Derselben sei zuerst und sei zuletzt beflissen.

Wiederholung ist auch ihm die Mutter der Weisheit:

Mein Sohn, wenn du in dir hast aufgebaut ein Wissen,
Sei sein von Zeit zu Zeit der Nachhilf auch beflissen.
Mit wenig Aufwand hältst dus leicht in gutem Stande;
Wenns erst baufällig ward, ists großer Schad und Schande.

Er redet der Rute das Wort:

Unverständige zu verständigen
Brauch die Rute!
Und Unbändige zu bändigen
Brauch die Rute!

Bekannt ist sein Wort:

Die Sittlichkeit allein ersetzt den Glauben nicht;
Doch weh dem Glauben, dem die Sittlichkeit gebricht.

Und:

Einen Prüfstein wirst du finden im Gebet,
Ob dein Irdisches vor dem Himmlischen besteht.

Für Einführung der Jugend in Rückerts Geist empfiehlt Beyer folgenden Gang:

Den Kleinsten wird man zuerst die Märchen geben. Man kann sodann zu den Geschichten aus den Brahmanischen Erzählungen übergehen, sowie später zu den Naturbildern. Durch die Parabeln lenke man die Blicke des Kindes auf das Morgenland. Daran reihe man in der Folgezeit ausgewählte Sprüche aus der Weisheit des Brahmanen, weiterhin die Vaterlandslieder und die Geharnischten Sonette. Nun kommen die poetischen Erzählungen an die Reihe, sodann die Epen und zuletzt die Dramen (?). Dies wäre der naturgemäße Weg, auf dem wir unsere Kinder zu Rückert kommen lassen sollten!*)

*) Dr. C. Beyer hat bereits in seiner früheren Schrift: Erziehung zur Vernunft. Philosophisch-pädagogische Grundlinien für Erziehung und Unterricht. (Wien

Rückert war ein großer Kinderfreund. Er war Lehrer, er war Vater, der sich in das Gefühlsleben der Jugend zu vertiefen verstand. Er hat den Ernst in das Gewand der Liebe gekleidet; er verstand es, Freundlichkeit in Blick und Rede, Herzlichkeit in den Ausdruck zu legen und durch zartes Anschmiegen an das kindliche Denken, Fühlen und Wollen Zutrauen und Gegenliebe zu wecken.

Auf! Ihr Eltern und Lehrer, so sagt Prof. Beyer a. a. O., folgt mir zu diesem Kinderfreunde, zu diesem „Praeceptor Germaniae!“

Über Handarbeitsunterricht.

Von Mathilde Wolf, Lehrerin a. d. 4klass. Friedrichschule in Gelsenkirchen.

Unter den verschiedenen Anforderungen an weibliche Thätigkeit fürs praktische Leben ist Fertigkeit in praktischen Handarbeiten, ganz besonders im Nähen, Stopfen und Flicken eine der ersten, da ja eine Hausfrau in gewöhnlichen Verhältnissen ihre Wäsche und Garderobe durch eignen Fleiß in Ordnung zu halten hat.

Um die Notwendigkeit der besonderen Fertigkeiten für das weibliche Geschlecht, welche der Handarbeitsunterricht gewährt, genügend zu beweisen, hören wir die Aussprüche einiger in der Pädagogik bekannten und geachteten Männer und Frauen.

„Von einer Gattin fordern wir, als das allergeringste, daß sie in Stand gesetzt sei zum selbsteignen Anfertigen und Besorgen des Weißzeugs und der einfachen Kleidungsstücke.“

Dr. Voigt in seinem Grundriß über anstaltliche Erziehung.

„Stricken und Nähen muß jedes Mädchen erlernen, sei es von welchem Stande es wolle. Man halte etwas größere Mädchen am meisten zu möglichst vollkommenem Nähen des weißen Leinenzeuges an und zu recht ordentlichem Stricken der Strümpfe.“

Karl v. Raumer in dem Buche: Erziehung der Mädchen.

„Stricken und Nähen muß jedes Mädchen erlernen.“

Auguste Teschner.

„Nicht, was eine Frau gelernt hat, schadet ihr, aber das schadet ihr, wenn sie sich durch Erlernen einer Wissenschaft, die nicht unmittelbar in ihren Pflichtenkreis gehört, die Zeit raubte, eine andere zu erlernen, die für denselben unerläßlich war. Wenn eine Mutter die ganze Zeit ihrer Tochter mit Musik, Malerei und Französisch ausfüllt, so schaden dem armen Mädchen Französisch, Musik und Malerei an sich sicher nicht; daß sie aber nicht Strümpfe stopfen kann, das schadet ihr, und zwar ganz unermeßlich.“

1877, Braumüller) 3. Aufl. S. 108—123 auf die Bedeutung der Rückertschen Dichtungen für die Erziehung hingewiesen. Dieser Teil ist das Beste an dem ganzen Buche, das uns im übrigen als verfehlt erscheint.

Julie Burow, Buch der Erziehung in Schule und Haus.

„Ein Strickzeug ist mehr, als man wähnt, ein charakteristisches Kennzeichen des Weibes. Ein sechsjähriges Mädchen muß schon stricken gelernt haben und täglich ein kleines Pensum stricken." Julie Burow.

Diese Aussprüche zeigen uns den erziehlichen Wert des Handarbeitsunterrichtes im allgemeinen; sie berücksichtigen wohl die technische, aber nicht die Bildung, welche wir die formale nennen.

Über die technische Fertigkeit sagt Rosalie Schallenfeld folgendes:

„Die technische Fertigkeit giebt allenfalls die Fähigkeit, einen Strumpf oder ein Stück des Weißzeuges gut anzufertigen, wenn ein gutes Modell vorhanden und das zur Arbeit notwendige Werkzeug gut und passend besorgt worden ist. Aber weiter gewährt sie nichts. Zur Anfertigung eines ersten Stückes, zur Wahl des Stoffes und des Werkzeuges reicht sie nicht aus. Und ist das nicht alles und noch viel mehr notwendig, ehe man soviel von weiblichen Handarbeiten versteht, wie bei der Wirtschaftsführung vorkommt? — Man denke nur nach, wieviel und was notwendig ist, einen Strumpf zu stricken, ein Hemd zu nähen und dergleichen mehr. Da muß man wissen, aus welchen Stoffen der Gegenstand angefertigt werden kann; man muß beurteilen können, welcher von diesen Stoffen der Person, die ihn tragen soll, der Jahreszeit, den pekuniären Verhältnissen und wohl noch andern Bedingungen am meisten entspricht, welche Anforderungen in Bezug auf die Güte an den zu besorgenden Stoff zu stellen sind; da muß man beim Einkauf den verlangten Preis mit der Beschaffenheit des Stoffes in Einklang zu setzen, muß das Werkzeug genau zu wählen wissen, die Regeln und Gesetze kennen, welche der Anfertigung zu Grunde liegen, Einteilungen und Berechnungen verstehen: dann erst kann man die technische Fertigkeit ausüben, und demnächst muß man soviel ausgebildeten Formen- und Schönheitssinn haben, um die Sache für eine bestimmte Person genau passend und dem Auge wohlgefällig zu machen."

Ohne Zweifel wird man zugeben, daß ein Gegenstand, der so viele Kenntnisse erfordert, bildend ist. Ein recht erteilter Handarbeitsunterricht wird Förderung der Geduld, des Fleißes, der Achtsamkeit auf das Kleine, der Sparsamkeit und des häuslichen Sinnes bezwecken; vor allen Dingen aber als die Hauptsache Selbständigkeit und Gebrauch der eigenen Kraft. Hieraus geht hervor, daß der Handarbeitsunterricht gleich dem Lese- und Rechenunterrichte unentbehrlich ist für eine Mädchenklasse.

Bedenkt man, was alles erlernt werden muß in diesem Unterrichtszweig, so kommt man darauf, den Handarbeitsunterricht zu den Hauptfächern des Unterrichts in Mädchenschulen zu rechnen.

Die hohe Behörde hat den Wert der qu. Disciplin erkannt, denn sie hat dieselbe obligatorisch gemacht.

Wie dunkel es auf dem Gebiete des Handarbeitsunterrichts noch ist, sieht man an dem kurzen Satze, mit welchem dieses Faches Erwähnung gethan ist in den „neueren Bestimmungen." — „Der Handarbeitsunterricht ist von der Mittelstufe an wöchentlich in zwei Stunden zu erteilen," heißt es hier, und das ist alles. Es ist erklärlich, daß nicht mehr gesagt ist. Der Handarbeitsunterricht liegt im Argen. Kehr sagt in seiner Methodik, er habe wiederholt aufgefordert, doch eine Geschichte des Handarbeitsunterrichts zu schreiben; es habe sich aber niemand hierzu gefunden. Ein methodisch geordneter Unterricht tritt bisher nur sporadisch auf.

Wohl in den größeren Städten wie Berlin, Düsseldorf, Elberfeld, Bochum u. s. w.; aber auf dem Lande ist er wohl durchgängig eine Seltenheit.

In den hiesigen Schulen beginnt der Unterricht in weiblichen Handarbeiten mit dem 9. Lebensjahr der Schülerinnen und wird wöchentlich in zwei Stunden gegeben. In den sechsklassigen Berliner Gemeindeschulen fängt der Unterricht in Klasse II an und nimmt wöchentlich sechs Stunden in Anspruch.

In den Schulen des Regierungsbezirks Düsseldorf haben die Schülerinnen des 2. Jahrganges der Unterklasse schon Handarbeitsunterricht.

Rosalie Schallenfeld wünscht, daß der Handarbeitsunterricht mit dem Eintritt des Kindes in die Schule beginne, da der Unterricht Teile umfaßt, die auch mit wenig geübten Augen und wenig geübter Hand ausgeführt werden können und höhere Geistesvermögen wenig in Anspruch nehmen. Die weiblichen Handarbeiten erfordern zarte und biegsame Finger, daher muß den Fingern diese Gelenkigkeit frühzeitig angeeignet werden. „Bedenken wir," sagt R. Schallenfeld „daß dieser Unterricht zur Ausbildung eines wahrhaft weiblichen Wesens notwendig ist, daß auf Charakterbildung und bildende Eigenschaften schon in früher Jugend eingewirkt werden muß, so glaube ich damit den notwendigen Beginn dieses Unterrichtszweiges mit dem Eintritt des Kindes in die Schule einleuchtend dargestellt zu haben."

Erteilt wird der Handarbeitsunterricht in unsern Schulen von den wissenschaftlichen Lehrerinnen. Auch in den Berliner Gemeindeschulen ist dies der Fall, soviel ich weiß und mir denken kann; die Lehrerinnen dieser Schulen haben fast immer das Handarbeits- und Turnexamen gemacht. Im Regierungsbezirk Düsseldorf werden die Lehrerinnen ebenfalls zur Erteilung des Handarbeitsunterrichtes herangezogen. Es sind mir einige Lehrerinnen bekannt, die auf Wunsch ihrer vorgesetzten Herren Kreisschulinspektoren die Prüfung in weiblichen Handarbeiten machten. Nach meiner Meinung sind die wissenschaftlichen Lehrerinnen am meisten berufen, den Unterricht in Handarbeiten zu erteilen. Wir können in unsern Schulen die Fachlehrerinnen, also die Nichtlehrerinnen entbehren. Allerdings kann nicht jede Lehrerin ohne vorhergegangene Anleitung diesen Unterricht erteilen. An die Lehrerinnen-Bildungs-Anstalten muß daher die Forderung gestellt werden,

den zu bildenden Lehrerinnen auch methodisch geordneten Handarbeitsunterricht zu geben.

Ich komme nun zu der Frage, wie sich der Handarbeitsunterricht in Bezug auf die Eltern gestaltet.

Als ich Ostern 1885 den Handarbeitsunterricht an der hiesigen Friedrichschule aufnahm, hatte ich mit großen Schwierigkeiten zu kämpfen. Es schien mir, als wären die meisten Eltern der zu unterrichtenden Mädchen einig gewesen in dem Grundsatze: „Wir kennen die Sache zwar nicht, aber wir sind dagegen."

Bisher hatte jede Schülerin etwas Beliebiges gearbeitet; nun sollte von den Mädchen einer jeden Abteilung bestimmtes Material beschafft werden. Die Eltern weigerten sich, Material und Werkzeuge zu beschaffen, weil ihnen das Verständnis für die neue Sache oder der gute Wille zu den gewünschten Anschaffungen mangelte.

Strickwolle, Zwirn, Leinen u. s. w. sind Lernmittel, welche von den Eltern mit demselben Rechte gefordert werden können, wie dies bei den übrigen Lernmitteln, Büchern, Heften u. s. w. der Fall ist. Der Kreisschulinspektor Herr Peter Hopfstein, welcher einen „Leitfaden für den Handarbeitsunterricht in Volksschulen" geschrieben hat, sagt:

„Hilft freundliches Zureden und Belehren und selbst die Mithülfe der Lokalschulinspektoren nicht, so bleibt als letztes Mittel übrig, die Lernmittel aus der Gemeindekasse zu beschaffen, wie dies an dem einen oder andern Orte geschehen ist, und den Betrag durch den Gemeinde-Einnehmer zu erheben, ein Verfahren, welches durch ein Reskript des Herrn Ministers noch in jüngster Zeit sanktioniert worden ist.

An einer andern Stelle sagt dieser Herr Kreisschulinspektor:

„Nach meinem Dafürhalten werden die sämtlichen Werkzeuge, die beim Handarbeitsunterrichte nötig sind, als Stricknadeln, Näh- und Stopfnadeln, Scheren, Fingerhüte und Nähkissen in der erforderlichen Anzahl am besten von den Gemeinden beschafft. Es ist dies eine einmalige Anschaffung, die auch nicht so viele Kosten verursacht, wie es den Anschein hat.

War den Eltern die Forderung, bestimmtes Material zu beschaffen, unangenehm, so war es auch die, daß die Arbeiten bis zur Vollendung in der Schule bleiben sollten.

„Mein Kind strickt zu lange an den Strümpfen; sie sollen schnell fertig sein, weil sie gebraucht werden." In diesem Falle konnte ich und kann ich auch jetzt noch nicht helfen; es kommt vor, daß ein Kind mitunter recht lange an einem Paar Strümpfe strickt bei zweistündlichem Unterricht die Woche. Allerdings kommt es nicht sehr darauf an, wieviel ein Kind fertig bringt; vielmehr darauf, wie es die Arbeit ausführt. Die Ausführung soll und muß aber accurat

gefordert werden. Ist das Gegenteil der Fall, so wirkt der Unterricht nicht erziehlich; ja, er kann sehr schaden, mehr, als ein schlecht erteilter Turnunterricht.

Die Erfolge, welche der Handarbeitsunterricht aufzuweisen hat, sind nicht, wie sie sein müssen und auch sein können. Soll mehr geleistet werden, so muß entschieden eine Vermehrung der wöchentlichen Unterrichtsstunden stattfinden. In der Oberklasse kann dies leicht geschehen, wenn die Geometriestunden für die Mädchen fortfallen. In einer sechsklassigen Berliner Gemeindeschule nimmt der Handarbeitsunterricht sechs Stunden wöchentlich in Anspruch.

Die Unzufriedenheit der Eltern bezüglich der neuen Einrichtungen machte sich auch noch in andrer Weise geltend. „Mein Kind kommt überhaupt nicht mehr in die Strickschule," hieß es. „Ich will sehen, was Elisabeth gearbeitet hat," sagte eine Mutter und drang in die Schulklasse ein; ging auch nicht eher wieder von dannen, als bis sie endlich begriffen hatte, daß Elisabeth das Strickzeug aus dem Schranke nicht holen und ihr also auch nicht zeigen würde.

Die Menge Klagen, welche beim Herrn Kreisschulinspektor über mich eingelaufen sein mögen, möchte ich beisammen sehen.

Im letzten Sommer noch beschwerte sich ein Vater beim Herrn Landrat über mich. Dieser Vater log in der unverschämtesten Weise, ich hätte von seiner Tochter Material im Werte von 2 M. gefordert, während ich weiter nichts wünschte, als daß diese Tochter den Unterricht regelmäßig besuchen sollte. Materia brauchte ich nicht zu verlangen, weil es bereits längst da war und noch ungefähr ¾ Jahr gereicht haben würde, wenn die Schülerin den Unterricht nicht früher verlassen hätte. Gekostet hatte das Beschaffte 28 Pf. Eine Frau erlaubte sich sogar, als sie wegen Versäumnisse, die auf die Handarbeitsschule kamen, bestraft worden war an den Herrn Lokalschulinspektor zu schreiben: „Und dann noch für die Handarbeitsstunde, wo doch nichts gelernt wird. Das ist ja gerade, als wenn man zu einem Narren geht." Ihre Tochter war gerade ½ Jahr zu mir in den Unterricht gegangen. —

In den meisten Schulen wird der Handarbeitsunterricht als Einzelunterricht betrieben. Die Mutter bestimmt die Arbeit des Kindes und somit auch den Gang des Unterrichts, während doch die Lehrerin die Person ist, welche das Recht hat, über diese Dinge Bestimmung zu treffen. So wenig es sich die Schule gefallen lassen kann, wollten die Eltern die Aufgaben für den Rechenunterricht oder den Stoff für den Leseunterricht bestimmen, ebenso wenig darf sie es zulassen, daß das Haus die Arbeiten für den Handarbeitsunterricht bestimmt. Wie oft kommt es vor, daß das Kind gar keine Arbeit hat; es hat sie vergessen. Wie oft wohl, daß es eine geeignete besitzt? Irgend etwas wird dem Kinde mitgegeben, eine Arbeit, die gerade zur Hand ist, in der Regel ein Strickstrumpf. Jedes Kind hat eine besondere Arbeit. Wie kann da von Klassenunterricht die Rede sein! Hat die Klasse 60 Schülerinnen, so sind 60 verschiedene Arbeiten da. Jeder

Schülerin muß besonders gezeigt werden, wie sie zu arbeiten hat; jede Belehrung wird an die Einzelne gerichtet und jeder Zurechtweisung darf die Lehrerin eine Minute widmen. Die Erfolge des Einzelunterrichtes sind gar nicht zu kontrollieren.

Jeder Unterricht hat zum Zweck Erwerbung von Kenntnissen und Fertigkeiten, so auch der Unterricht in weiblichen Handarbeiten. Man ist aber geneigt, den Handarbeitsunterricht eben nur für Hand- und nicht für Geistesarbeit zu halten; für eine Fertigkeit, die man sich mechanisch aneignen könne, wenn sie mechanisch gelehrt werde. Der Handarbeitsunterricht ist aber Unterricht wie aller andere Unterricht auch; daher muß er auch systematisch und methodisch betrieben werden. Er muß Gesamtunterricht sein. Unter Gesamtunterricht verstehe ich folgendes.

Die Schülerinnen derselben Abteilung, welche mit gleichem, vorgeschriebenem Material versehen sind, beginnen den anzufertigenden Gegenstand gleichzeitig, nachdem zuvor das Verständnis und Interesse gefördert wurde, durch eine Besprechung des Materials und der vorgezeigten Probearbeit. Bleibt eine Schülerin ohne ihre Schuld zurück, so muß irgend eine Übung für sie wegfallen, wenn das Fehlende nicht außer der Stunde nachgeholt werden kann. Arbeitet eine Schülerin rasch, so kann sie eine Nebenarbeit haben, an der das Gelernte in Anwendung kommt.

Der Unterricht muß stufenweise, vom Leichten zum Schweren fortschreiten. Jede Operation muß vollkommen klar verstanden sein, ehe sie geübt wird. Auf allen Stufen müssen die Stiche selbst bis zur vollen Sicherheit und Gleichmäßigkeit geübt werden, ehe die Schwierigkeiten der Form hinzutreten. Daher sind auf allen Stufen zunächst Mustertücher und alsdann Nutzgegenstände anzufertigen.

Wird der Unterricht in dieser Weise betrieben, so wird der Zweck, welcher in Selbständigkeit in der Anfertigung der Handarbeiten, sowie in Erweckung und Übung des Ordnungs- und Formensinns besteht, erreicht werden. Das, was die Volksschule ihre Schülerinnen zu lehren hat, ist: Stricken, Wäschezeichnen, Wäschenähen, Flicken und Stopfen. Das Häkeln ist eine Luxusarbeit.

Ich gestatte mir nun, einen Gang für die Erlernung der eben genannten Arbeiten anzugeben, wie ich ihn kennen lernte in den Schulen des Reg.-Bez. Düsseldorf und wie er im allgemeinen beibehalten worden ist in der hiesigen Friedrichschule.

I. Stufe. Das Stricken.

A. Das Üben des Maschenstichs am Streifen, am Beutelchen und an den Stauchen.

B. Das Stricken kleiner und großer Strümpfe.

II. Stufe. Das Wäschezeichnen. Es wird am besten geübt auf Stramin. Der einfache Kreuzstich ist hierbei anzuwenden. Das Zeichentuch muß auf der linken Seite genau so ordentlich und sauber sein wie auf der rechten.

III. Stufe. Das Wäschenähen.

Das Nähtuch. Am Nähtuch wird geübt:

A. Das Steppen und Säumen und zwar

1. Gewöhnlicher Saum; 2. Kreuzstichsaum; 3. Steppsaum; 4. Hohlsaum.

B. Das Nähtenähen.

1. Überhands- oder überwendliche Naht; 2. Rollnaht; 3. engl. Naht. Es werden Aufhängsel angenäht, Knopflöcher geschürzt, Schlingen und Schnürlöcher geübt, Haken und Augen angesetzt.

IV. Stufe. Das Mädchenhemd, das Frauenhemd und das Herrenhemd.

V. Stufe. Das Flicken und Stopfen.

Hinsichtlich des Zuschneidens und Erlernung desselben ist eine Schultafel nötig, die netzartig karriert ist; jedes Carreau stellt 1 cm dar; die Tafel muß 1 m lang, 90 cm breit sein, damit das durchgehends zum 3. Teil verkleinerte Hemd, und vorher das Stück Leinwand, aus welchem man zuschneidet, aufgezeichnet werden kann. Die Kinder haben karrierte Hefte, in denen sie zeichnen. Jedes Carreau in demselben ist $\frac{1}{5}$ qcm groß.

Die Praxis lehrt, daß die Kinder das Anzeichnen und Verkleinern bald lernen und sehr darauf eingehen.

Das Vorlesen in den Unterrichtsstunden ist entschieden zu verwerfen. Die Kinder werden abgelenkt von der Arbeit, die sie doch denkend verrichten sollen. Was ist wohl davon zu halten, wenn man meint, in den Handarbeitsstunden noch Gedichte, Liederstrophen oder das Einmaleins einüben zu können!

Schließlich möchte ich mir noch ein Wort über die „Privat-Handarbeitsschulen," deren eine ungeheure Menge existieren, erlauben. Diese — „Flickschulen" könnte ich sie nennen, — richten vielfach großen Schaden an, insofern, als sie meistens das Princip haben, möglichst viele Kinder anzulocken, um Geld zu verdienen. Von einem methodischen Unterrichte ist in diesen Schulen fast durchgängig nicht die Rede. Die Kinder werden, nur um sie festzuhalten, angenehm beschäftigt. Es wird in den Stunden vorgelesen, gesungen; es werden Spiele gemacht im Freien u. s. w., nur damit die Zeit umgeht. — Durch das Vorlesen gewöhnen sich die Kinder an ein schlechtes, flüchtiges Lesen; der Gesang, welcher hier ertönt, ist imstande, einem gesangestüchtigen Lehrer eine jahrelange Arbeit zu verderben; über die Handarbeiten, welche auf diese Weise geliefert werden, ist weiter nichts zu sagen. — —

Eine der Ursachen der französischen Revolution.

Eine Unterrichtsstunde nach der darstellenden Methode.

Von Hauptlehrer Ed. Becker in Remscheid.

Vorbemerkung: Die nachfolgende Lektion ist in einer fremden Schule bei Gelegenheit einer Gruppen-Konferenz gehalten worden. Dieselbe sollte ein Versuch im Geschichtsunterricht nach der darstellenden Methode sein. (Das Nähere über diese Methode lese man im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik XIV. S. 89 &c., ferner Dörpfeld „Der didaktische Materialismus" II. Aufl. Anhang und Hindrichs, „Die Vermittlung der Anschauung im Unterricht." Ev. Schulbl. 1888 Heft 3.) Ich bemerke noch, daß von den formalen Stufen nur die Vorbereitung und Anschauungsoperation hier vorkommt.

A. I. Anschauen:

a) Vorbereitung.

Ihr kennt die Geschichte Absaloms. Welches Unrecht hat Absalom gegen den König David begangen? Er hat sich gegen denselben empört. Welchen Zweck verfolgte er bei dieser Empörung? Absalom wollte sich zum Herrn und König machen.

Welches Unrecht beging die Rotte Korah gegen Moses? Sie empörte sich wider ihn. Woraus ist das ersichtlich? Als Moses die Leute zu sich rief, verweigerten sie den Gehorsam.

Welches Gebot hätten Absalom und die Empörer in der Wüste bedenken sollen? Das vierte Gebot: Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren &c. Wie lautet hierzu Luthers Erklärung? Wir sollen Gott fürchten und lieben, daß wir unsere Eltern und Herren nicht verachten &c.

Wie äußerte sich die Unzufriedenheit des Volkes Israel nach dem Tode Salomos? Die Männer sprachen zu Rehabeam: Dein Vater hat unser Joch zu hart gemacht, so mache du es nun leichter. Wie redet Paulus über das Verhältnis der Herren zu ihren Unterthanen? Der Apostel spricht: Ihr Herren, was recht und gleich ist, das beweiset den Knechten, und wisset, daß ihr auch einen Herrn im Himmel habt.

Welche Verpflichtung hatte demnach König Rehabeam? Rehabeam mußte die Bitte des Volkes, soweit sie berechtigt war, erhören. Welche Behandlung hat er dagegen den Abgesandten zuteil werden lassen? Der König wies sie mit harten Worten ab. Welche Folge hatte diese hartherzige Äußerung? Der größte Teil des Volkes fiel von ihm ab.

Welche Gefahr droht besonders im Frühjahr den Flußbewohnern? Die Schneemassen bringen Hochwasser und Überschwemmungen. Wie suchen sich die Anwohner gegen ein solches Unglück zu schützen? Sie errichten Dämme und

Deiche. Wie können sie sich meistens retten, wenn die Dämme durch die Fluten vernichtet werden? Sie retten sich durch die Flucht. Welches furchtbare Naturereignis läßt derartige Schutzmittel nicht zu? Das Erdbeben. Welche zerstörende Wirkung hat ein Erdbeben? Berge versinken, Abgründe entstehen Städte werden zerstört, — die ganze Gegend wird verändert. Auch kommen viele Menschen dabei um.

Wie gehts ähnlich bei der Empörung eines Volkes? Die bisherigen Zustände und Verhältnisse werden mit Gewalt geändert. Auch hierbei verlieren manche Leute ihr Leben oder wenigstens Hab und Gut.

Womit läßt sich demnach eine Empörung vergleichen? Man kann sie mit einem Erdbeben vergleichen.

Ein derartiges Erdbeben zerstört die Einrichtungen des Staates.

Wer kann mir den fremden Ausdruck für Empörung sagen? Derselbe heißt „Revolution."

Von welchen drei Revolutionen haben wir vorhin gehört? Absalom, Rotte Korah, Volk Israel.

Vor wie langer Zeit haben diese Empörungen stattgefunden? Vor mehreren tausend Jahren.

Zielangabe: Ich will euch heute gleichfalls von einer Revolution erzählen — und zwar besonders von einer Ursache derselben.

b) Darbietung des Neuen.

Westlich von unserm Vaterland liegt ein großes, schönes Land. Wie heißt dasselbe? Frankreich. Wie nennt man die Bewohner dieses Landes? Franzosen.

In diesem Lande der **Franzosen** ist einst auch eine Revolution gewesen. Wie wird sie deshalb wohl benannt werden? Französische Revolution.

Ob dieselbe wohl stattgefunden, seitdem das jetzige deutsche Reich besteht? Nein. Seit wann besteht denn unser deutsches Reich? Seit 1871. Wer von euch hat diese Revolution erlebt? Niemand, denn wir sind alle noch nach 1871 geboren. Dann haben vielleicht eure Eltern oder Großeltern diese Zeit mit erlebt? Auch nicht; denn wenn dies der Fall wäre, so hätten die Eltern oder Großeltern gewiß oft davon erzählt.

So hat diese Revolution wohl gar nicht in diesem Jahrhundert stattgefunden; in welchem könnte sie denn gewesen sein? Im vorigen. Welches Jahrhundert ist das? Es ist das 18.

Wir wollen einmal zusehen, ob wir das Richtige gefunden haben?

Welcher König von Preußen regierte um die Mitte des vorigen Jahrhunderts? Friedrich II. der Große. Wann hat er regiert? Von 1740—1786. Welcher Ausspruch bezeugt, daß König Friedrich eine große Veränderung der Zustände in Europa voraussah? Ich fürchte, nach meinem Tode wird es in Eu-

ropa durcheinandergehen. Zu welcher Zeit seines Lebens hat der König diese Äußerung gethan? Kurz vor seinem Ende.

Wir besinnen uns! Wann starb Friedrich II.? In welchem Jahrhundert war die frz. Revolution? Bis zu welchem Jahre konnte sie demnach noch nicht stattgefunden haben? Bis 1786.

Zwischen welche zwei Zeitpunkte muß sie deshalb gefallen sein? Zwischen 1786 und 1800. Das ist richtig; sie war im Jahre 1789. Wann sind 100 Jahre seit der frz. Revolution verflossen? 1889. Wie dürfen wir wohl die Gesinnung des Absalom, der Rotte Korah rc. bezeichnen, da sich diese Leute alle nicht mit dem begnügen wollten, was sie hatten? Sie hatten eine unzufriedene Gesinnung oder sie waren unzufrieden.

Welche Leute haben sich 1789 empört? Im Jahre 1789 haben sich die Franzosen empört. Wie waren demnach auch diese Leute? Sie waren unzufrieden. Mit wem sind sie wohl nicht zufrieden gewesen? Mit dem König und seiner Regierung. Wie mag denn vielleicht diese Regierung gewesen sein? Sie war keine gute und gerechte. Wäre diese Unzufriedenheit auch möglich gewesen, wenn die Könige gar nicht so schlecht regiert hätten? Gewiß. Wie beweist das Absalom, wie Korahs Rotte? David und auch Moses waren gute Regenten, und trotzdem empörten sich diese Männer gegen sie. —

Wir wollen jetzt näher zusehen, wie die Regierung der frz. Könige gewesen ist, ob gerecht und gut oder ungerecht und böse. Ihr habt schon alle von Herodes dem Großen gehört und seine Gesinnung kennen gelernt. Wie hat denn dieser Herodes regiert? Er hat schlecht und böse regiert. Inwiefern war seine Regierung schlecht? Herodes hat viele Grausamkeiten und Mordthaten begangen; so hat er die Kinder zu Bethlehem töten lassen.

Durch welche böse That zeichnete sich die Regierung des galiläischen Herodes aus? Er ließ Johannes den Täufer morden.

Inwiefern war die Regierung des Kaisers Nero böse? Nero ließ viele Christen auf die grausamste und entsetzlichste Weise martern und töten. Was für eine Gesinnung hatten denn diese Leute, welche so verfolgt wurden? Sie waren fromm und gottesfürchtig. Weshalb wurden sie demnach verfolgt und getötet? Wegen ihrer frommen Gesinnung. So sind also diese Männer um ihres Glaubens und um ihrer Gerechtigkeit willen gehaßt und gemordet worden — und zwar durch die Fürsten und ihre Regierungen.

Gerade solche böse Thaten haben auch die frz. Könige begangen. Aber wie war das möglich? Waren denn die frz. Könige Heiden wie Nero, daß sie christliche Unterthanen verfolgten? Nein, die frz. Könige waren selbst Christen.

Dann waren vielleicht viele Leute in Frankreich Heiden, und die Könige wollten sie mit Gewalt bekehren, wie das ein Kaiser vor mehr als 1000 Jahren that; — wer war das? welchen Stamm? wann regierte Karl der Große?

War es so, wie wir vorhin meinten? Nein, denn damals wohnten in Frankreich keine Heiden mehr. Wenn dies also auch nicht der Fall war, was soll man denn davon denken? — Ihr sagt: Der König verfolgte die **Evangelischen** in seinem Lande.

Zu welcher christlichen Kirche gehörte denn der frz. König und seine meisten Unterthanen? Sie waren römisch-katholisch. Zu welcher Kirche gehörte auch ganz Deutschland vor 400 Jahren? Gleichfalls zur römisch-katholischen Kirche. Durch welchen Mann ist in Deutschland eine Änderung herbeigeführt worden? Durch Dr. M. Luther. Mit welchem Namen bezeichnet man diese Veränderung? Man nennt sie Reformation.

Wo und wann ist Luther geboren? Zu Eisleben am 10. Nov. 1483. Mit welcher That begann der weltgeschichtliche Vorgang der Reformation? Luther schlug am 31. Oktober 1517 seine 95 Thesen an die Schloßkirche zu Wittenberg.

Wo und wann hat Luther die ev. Lehre vor Kaiser und Reich verteidigt? Zu Worms 1521. In welchem schriftstellerischen Werke Luthers beruht der größte Segen der Reformation? In seiner Bibelübersetzung.

Wann war diese Übersetzung vollendet? Im Jahre 1534. Wo und wann ist Luther gestorben? Im Jahre 1546 zu Eisleben.

Welches Nachbarland blieb von dieser reformatorischen Bewegung nicht unberührt? Frankreich wurde mit ergriffen. Es traten dort auch gottesfürchtige Männer auf, die das Volk nach der heil. Schrift lehrten. So wurden viele Leute evangelisch. Das wollte der damalige römisch-katholische König aber nicht dulden, sondern er verlangte, alle seine Unterthanen sollten mit ihm zu derselben Kirche gehören, — also zu welcher? Zur römisch-katholischen. Welche Mittel hat die frz. Regierung wohl angewandt? Sie hat die Leute gewaltsam zwingen wollen. Ihre Mittel waren hart und grausam.

Wozu sahen sich viele Evangelische genötigt? Sie flohen.

Welcher Mann ist euch bekannt, der in die Schweiz flüchtete? Dieser Mann hieß Calvin; er blieb in Genf.

In welches deutschen Reformators Zeit fiel Calvins Leben? In die Zeit Luthers.

Wie ist es denn zu Luthers Zeiten manchen Evangelischen in Deutschland ergangen? Sie sind verfolgt und auch wohl getötet worden.

Welcher bergische Landsmann hatte dieses Schicksal? Das war Adolf Klarenbach.

Wann und wo wurde er verbrannt? Zu Köln im Jahre 1529.

Welches Schicksal hätte man auch Luther gern bereitet? Die Feinde hätten Luther sehr gern getötet. Weshalb konnten sie es nicht? Luther hatte viele Freunde, auch schützte ihn sein Landesherr. Wen hatte man 100 Jahre vor Luther verbrannt? Johannes Hus. Wo geschah das? In Konstanz 1415.

Welchem Manne in Rom war solches Verfolgen und Verbrennen sehr lieb? Dem Papst.

Welche Männer sind vom Papst in der römischen Kirche eingesetzt? Die Erzbischöfe, Bischöfe 2c. Wie nennt man sie alle mit **einem** Namen. Man nennt sie Priester oder auch die Geistlichkeit.

Was wird denn wohl die römische Geistlichkeit zu dem Verfolgen und Verbrennen gesagt haben? Sie hat es gebilligt.

Den frz. Königen hat die römische Geistlichkeit auch stets gesagt, sie müßten die Evangelischen vertilgen. Solches hätte der liebe Gott gern. Je mehr Evangelische sie umbringen ließen, desto eher kämen sie ins Himmelreich. Das gefiel besonders einem Könige im 16. Jahrhundert sehr gut und er beschloß, die ev. Unterthanen zu töten. Deshalb lud er, als eine Prinzessin Hochzeit halten sollte, die vornehmsten Evangelischen seines Landes ein. Wozu wollte er wohl diese Gelegenheit benutzen? Er wollte die Eingeladenen umbringen. Wie nennt man denn die Gesinnung solcher Leute, die scheinbar freundlich thun und doch Böses beabsichtigen? Das ist eine heuchlerische Gesinnung.

Welche Gesinnung hatte also auch dieser König? Er war ein Heuchler. Welche schlimme That hat Judas begangen? Er hat den Herrn Jesus verraten. Wie nennt ihr ihn deshalb? Er war ein Verräter. Wen können wir ebenso gut einen Verräter nennen? Diesen König von Frankreich.

Welche zwiefach böse Gesinnung hatte demnach dieser frz. König? Er war ein Heuchler und ein Verräter.

Als nun diese vornehmen Evangelischen in Paris versammelt waren, fielen die Mörder in *einer* Nacht über sie her und ermordeten allein in dieser Stadt 6000 Menschen. In ganz Frankreich wurden 50000 Evangelische umgebracht. Das war eine Hochzeit unter Mord und *Blut*. Wie nennt man sie deshalb? Die *Pariser Bluthochzeit*. Als einige Zeit später ein besserer König regierte, erhielten die Evangelischen einige Rechte. Sie durften die Bibel lesen, Prediger anstellen und Kirchen bauen.

Nach welchem furchtbaren Kriege haben auch die Evangelischen in Deutschland ähnliche Rechte bekommen? Nach dem 30jährigen Kriege. Wann war derselbe? Von 1618 bis 1648.

In Frankreich nannte man das Gesetz, welches die Evangelischen duldete, das *Duldungsgesetz*. Unter diesem Gesetz lebten sie eine Zeitlang ganz zufrieden und glücklich, bis ein neuer König aufkam. Dieser lebte zur Zeit **des** Fürsten, der Brandenburg aus den Schäden des 30jährigen Krieges gerettet hat. Wer war dieser Fürst? Das war Friedrich Wilhelm der große Kurfürst. Wann regierte er? Von 1640 bis 1688.

Welcher König war es nun, der zu dieser Zeit in Frankreich regierte? Ludwig XIV.

Welches Unrecht hat Ludwig XIV. gegen Deutschland begangen? Er hat viele Gegenden in Deutschland schrecklich verwüsten lassen und Elsaß-Lothringen geraubt.

Derartige Thaten bereiteten diesem Herrscher keine Sorge, vielmehr zeigte es sich bei ihm: „Eine Sünde ist die Mutter der andern." Er beschloß, die ev. Lehre in seinem Lande mit Stumpf und Stiel auszurotten. Deshalb hob er das Duldungsgesetz auf und gebot den Evangelischen, römisch-katholisch zu werden. Ja, er wollte nicht einmal gestatten, daß sie Frankreich verließen.

Auf welche Weise hat er wohl die Evangelischen behandelt, welche bei ihrem Glauben verharrten? Er ließ sie ins Gefängnis werfen, auf grausame Weise quälen und wohl gar töten. Mit Gewalt nahm er den Eltern die Kinder, um sie in der katholischen Religion erziehen zu lassen. Nur unter großer Gefahr und unter viel Mühe und Not gelang es manchem Evangelischen über die Grenze zu flüchten.

Welcher deutsche Fürst hat viele Flüchtlinge aufgenommen? Der große Kurfürst.

Wenn der König und seine Helfer die Evangelischen verfolgten, quälten und töteten, welche Gesinnung offenbarte sich dadurch bei denselben. Sie waren hartherzig, lieblos und grausam.

Wie mußte auch die Gesinnung des frz. Volkes werden, wenn das Blut der Evangelischen so reichlich vergossen wurde? Die Gesinnung wurde roh, unbarmherzig und grausam.

Wenn die Obersten im Lande so das Wort Gottes verachteten und das Volk nur Böses sah und hörte, welche Folge hatte dies für die Gesinnung? Die Leute wurden immer gottloser und ganz wild. Ein Spruch der heil. Schrift sagt: „Wenn die Weissagung (d. h. Gottes Wort) aus ist, wird das Volk wild und wüste.

Durch die Verfolgung und Vernichtung der Evangelischen litt aber auch sehr die Industrie, da diese braven Leute sehr arbeitsam und fleißig waren. Viele Fabriken gingen zu Grunde und der Handel stockte. In welchem der sechs Bedürfnisse ging deshalb Frankreich zurück? Im Wohlstand.

Welches Übel nahm dagegen zu? Die Armut wuchs.

So fing das Land an, immer größere Not zu leiden. Sehr viele Leute hatten keine Arbeit; sie litten Hunger und wurden nun ganz zornig und wütend. Gegen wen zürnten die Leute wohl? Gegen den König und seine Regierung.

Das sagt auch ein Wort Gottes: „Wenn sie nach dem Gesetz nicht fragen, so werden sie im Lande umhergehen, hart geschlagen und hungrig. Wenn sie aber Hunger leiden, werden sie zürnen und fluchen ihrem Könige und ihrem Gott."

Dann ist die Empörung nahe. Durch die Verfolgung welcher Leute ist also die frz. Revolution entstanden? Durch die Verfolgung der Evangelischen. —

Während des Ganges dieser Arbeit hat der Lehrer nach und nach an die Wandtafel geschrieben:

Frankreich; frz. Revolution; Preußen; Friedrich II.; Huß, Luther, Calvin, Klarenbach; Pariser Bluthochzeit (6000 und 50000); Duldungsgesetz; Frd. Wilh. der große Kurfürst; Ludwig XIV.; Gesinnung der Franzosen: grausam, wild, wüst, gottlos; Empörung. Zu diesen kurzen Notizen ergiebt sich als Überschrift:

„Die Verfolgung der Evangelischen war **eine** Ursache der frz. Revolution.

Ferner steht an der Tafel zum Eintragen in das Wörterbuch:

Revolution.

Reformation.

Und endlich ist noch zu beachten, daß die Jahreszahlen, sobald sie vorkamen, notiert wurden, und zwar so, daß schließlich eine chronologische Ordnung entstand. Die Kinder wurden belehrt, daß man solches eine Zeittafel nenne. Dieselbe stand in folgender Weise an der Tafel:

768—814	Karl der Große.
1415	Huß Verbrennung.
1483	Luthers Geburt.
1517	Beginn der Reformation (95 Thesen).
1521	Reichstag zu Worms.
1529	Klarenbachs Verbrennung.
1534	Übersetzung der heil. Schrift vollendet.
1546	Luthers Tod.
1618—1648	Der 30jährige Krieg.
1640—1688	Frd. Wilh. der große Kurfürst.
1740—1786	Friedrich II. der Große.
1789	**Beginn der frz. Revolution.**
1871	Gründung des deutschen Reiches durch Kaiser Wilhelm I.

B. I. Einprägen.

a) Einprägung der Zeittafel.

b) Einprägung der Darbietung

1. nach folgenden zusammenfassenden Fragen:

Welcher preuß. König sprach vorahnend über die kommende Veränderung? Wie lautete sein Ausspruch?

Wann ging diese Ahnung in Erfüllung?

Welche preuß. Bewegung ging in der Mitte des 16. Jahrhunderts durch Deutschland?

Welches Land blieb hiervon auch nicht unberührt?

Wie haben sich aber die meisten frz. Herrscher gegen diese Kirchenverbesserung verhalten?

Von welcher entsetzlichen Mordnacht wird uns berichtet?

Wie gestaltete sich später das Schicksal der Evangelischen etwas besser?

Welcher König hat dann versucht, das ev. Bekenntnis gänzlich auszurotten?

Welches Gesetz hob er deshalb auf?

Welcher deutsche Fürst bewies dagegen große Barmherzigkeit?

Welchen Einfluß übten die Greuelthaten auf die Gesinnung der Franzosen aus?

Welche Veränderung erlitt der bisherige Wohlstand?

Welche Folgen hatte diese Not für die Gesinnung der Franzosen?

Gegen wen mußte sich diese Gesinnung richten?

Welche schreckliche That erwuchs endlich aus dieser gottlosen Gesinnung?

Bei jeder Frage schrieb der Lehrer ein Stichwort an die Tafel z. B. bei der letzten:

Welche schreckliche That?

Mit Hülfe dieser Stichwörter bildete nun irgend ein sich meldendes Kind selbst die Frage und ein anderes gab die Antwort. (NB. Dies thun die Kinder mit dem größten Interesse.)

2. Lesen des betreffenden Abschnittes im Reallesebuch an der Hand der Repetitoriumsfragen (S. Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts v. Fr. W. Dörpfeld, Geschichte. Seite 35. Gütersloh bei Bertelsmann.)

3. Freie Reproduktion durch die Schüler.

Um der Unterrichtsstunde einen passenden Schluß zu geben, wurde darauf hingewiesen, daß in unserm Vaterlande eine gute und vortreffliche Regierung sei, wofür wir Gott nicht genug loben und preisen können. Wir nehmen das Wort des Apostels zu Herzen: So ermahne ich nun, daß man vor allen Dingen zuerst thue Bitte, Gebet, Fürbitte und Danksagung für alle Menschen. Für die Könige und für alle Obrigkeit, auf daß wir ein ruhiges und stilles Leben führen mögen in aller Gottseligkeit und Ehrbarkeit.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Vom VII. Deutschen Lehrertag.

Während die „Allgemeine Deutsche Lehrerversammlung" mehr den Charakter eines Festes trägt und auch nicht eine Lehrerversammlung im eigentlichen Sinne

des Wortes ist, trägt der „Deutsche Lehrertag" das Gepräge ernster, angestrengter Arbeit und kann auch als wirkliche Vertretung der deutschen Lehrervereine gelten, da alle Einzelvereine Delegierte entsenden. Auf je 300 Mitglieder eines Vereins kommt 1 Delegierter, selbständige Vereine unter 300 Mitglieder schicken ebenwohl je 1 Delegierten. Um zu verhüten, daß momentane Stimmungen, durch rednerische Kunst hervorgerufene Begeisterung, die Abstimmung beeinflussen, sind nicht die Teilnehmer des Lehrertags schlechtweg, wie dies bei der „Allg. D. Lehrerversf." der Fall ist, sondern nur die Delegierten stimmberechtigt. Wie notwendig und zweckmäßig diese Einrichtung ist, das zeigte auch der diesjährige Lehrertag wieder deutlich. Denn nach dem stürmischen Applaus bei Beendigung eines Vortrags zu schließen, hatte der Redner die Majorität der Versammlung für sich, während die Delegierten seine Thesen ablehnten.

Die von über 1200 Lehrern besuchte Versammlung fand in diesem Jahre in Frankfurt a. M. vom 21—24. Mai statt unter dem Vorsitze der Herren Tiersch-Berlin (1. Vorf.), Harnischfeger-Frankfurt (2. Vorf.) und Beeger-Leipzig (3. Vorf.). Im Auftrage des Kultusministers war Herr Schulrat von Fricken-Wiesbaden erschienen. Er begrüßte den Lehrertag mit folgender Ansprache: „Von Sr. Excellenz dem Herrn Kultusminister von Goßler, und der königlichen Regierung zu Wiesbaden bin ich beauftragt, den siebenten deutschen Lehrertag zu begrüßen. Ich komme diesem Auftrage um so lieber nach, je selbstloser der Zweck des Lehrertages ist. Wie ich aus Ihrem Programm ersehe, hat Sie nichts anderes hierher geführt, als die Begeisterung für ihren Beruf in den Kreisen der deutschen Lehrerschaft zu wecken und zu pflegen. Der Beruf des Lehrers ist ein hoher und edler. Was giebt es wohl Edleres, als die Jugend zur Gottesfurcht und Königstreue zu erziehen? Möge der siebente deutsche Lehrertag dazu beitragen, daß der Geist der Gottesfurcht und Königstreue in den Herzen der deutschen Jugend sich immer mehr befestige zum Wohle des deutschen Volkes und des Vaterlandes. Im Namen Sr. Exzellenz des Herrn Kultusministers und der Wiesbadener Bezirksregierung heiße ich Sie herzlich willkommen!"

In den beiden Hauptversammlungen wurden 5 Vorträge gehalten.

1. Vortrag: „Der deutsche Lehrertag." Der Referent, Herr Backes-Darmstadt, verbreitete sich in ausführlicher Weise über die Geschichte der Lehrerversammlung und des Lehrertages und schloß mit einer Darlegung und Begründung des Geschäftsganges und dem Hinweis auf die Bedeutung des Lehrertages. Eine Debatte wurde nicht beliebt.

2. Vortrag: „Die allgemeine Volksschule;" Referent Herr Köhnke-Hamburg. Der Vortrag war von aktueller Bedeutung im Hinblick auf die Verhandlungen des preuß. Abgeordnetenhauses, hatte auch für Frankfurt wegen der hier schwebenden Schulorganisationsfrage besonderes Interesse. Leider bewegte sich der Redner im luftleeren Raume mit seinen Vorschlägen, indem er von allen gegebenen Verhältnissen absah und mehr „revoluzzische" — wie Scherr sagt —, als reformatorische Pläne entwickelte. Während andere Sterbliche unter der allgemeinen Volksschule eine Schule für alle Schüler bis zum 12. oder 14. Lebensjahre verstehen, faßt Köhnke in dem von ihm konstruierten Begriff „alle öffentlichen Unterrichtsanstalten" zusammen und behauptet in seiner 1. These: „Jedes Kind hat ein Recht auf den seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechenden Bildungsgrad," und in These 2: „Die allgemeine Volksschule, eine einheitliche Gliederung aller öffentlichen Unterrichtsanstalten, ist allein imstande, dieses Recht

zu verwirklichen." Die heutigen Verhältnisse schildert Redner kurz so: Heute ist in Bezug auf die Bildung nur der Geldbeutel maßgebend. Wer das nötige Geld hat, schickt seinen Sohn in eine höhere Schule, wer es nicht hat, begnügt sich mit der Volksschule. Infolge dessen müssen sich eine große Anzahl unbefähigter reicher Kinder unter furchtbaren Qualen bis Sekunda und Prima durchschleppen, während andererseits der Wissensdurst und Wissensheißhunger so vieler talentvoller armer Kinder ungestillt bleibt. Das ist grundfalsch. Jeder muß sich den seiner Neigung und Fähigkeit entsprechenden Bildungsgrad erwerben können. Für die Mittel muß der — Staat sorgen. Wie er sie beschafft? Das muß jedenfalls der Finanzminister wissen. —

Bei der Debatte fanden die beiden Grundgedanken ganz entschiedenen Widerspruch, und die beiden Thesen wurden mit erdrückender Mehrheit abgelehnt. Statt derer gelangte folgender Antrag des Herrn Rißmann-Berlin zur Annahme: „Der 7. deutsche Lehrertag erhebt von neuem die Forderung der allgemeinen Volksschule und erachtet als die ersten Schritte zur Herbeiführung derselben für notwendig: 1. die Aufhebung des an vielen Orten bestehenden Unterschiedes zwischen einer sogen. gehobenen Volksschule oder Bürgerschule und einer gewöhnlichen Volksschule, durch welche Unterscheidung dieser letzteren der Charakter einer Armenschule aufgedrückt wird; 2. die Aufhebung der Vorschulklassen mittlerer und höherer Lehranstalten und Einrichtung einer allgemeinen Elementarschule für das gesamte Schulwesen; 3. die Aufhebung des Schulgeldes zunächst an allen Volksschulen."

3. Vortrag: „Notwendigkeit einer entschiedenen und allgemeingiltigen Vereinfachung unserer Rechtschreibung;" Referent Herr Dr. Sulzbach-Frankfurt a. M. Thesen:

1. Die deutsche Rechtschreibung bedarf im nationalen Interesse einer einheitlichen Regelung für ganz Deutschland und im pädagogischen einer durchgreifenden Vereinfachung.

2. Die Verschiedenheiten der einzelnen amtlichen Wörterverzeichnisse sind nicht derartig, daß eine Verständigung über eine einheitliche Schreibweise allzuschwierig sein sollte, nur muß man sich von der Vorstellung befreien, als habe die Schreibweise die historische Abstammung unter allen Umständen zu wahren.

3. Die Buchstaben s, ck, tz sind ganz zu entbehren; ß ist nur auf den Inlaut nach langem Vokal zu beschränken; der große Anfangsbuchstabe ist nur da zu gebrauchen, wo die Anwendung desselben durchaus zweifellos ist; th ist vollständig zu beseitigen; drei gleiche Konsonanten oder Vokale sind nie hinter einander zu schreiben.

4. Für die Schreibung der Fremdwörter sind die Fingerzeige Wilmanns in seinem neusten Werke „Die Orthographie in den Schulen Deutschlands" zu beachten, sofern eine streng phonetische Schreibung nicht beliebt sein sollte.

5. Eine Regelung der deutschen Rechtschreibung kann nur mit Unterstützung der Regierungen ins Werk gesetzt werden. In jedem deutschen Staate, der im Besitz einer eigenen amtlichen Orthographie ist, sollte von der Regierung eine Kommission von Fachleuten berufen werden, um zu beraten, was im Interesse einer einheitlichen und vereinfachten Orthographie aufzugeben oder aufzunehmen sei. Die Resultate der Einzelkommissionen wären dann von einer Centralkommission, in welcher die Einzelkommissionen durch Abgeordnete vertreten sein müßten, zu beraten, der dann die schließliche Festsetzung der Rechtschreibung obläge."

Die Thesen 2—4 werden vom Ref. zurückgezogen; These 1 wird ange-

nommen, 5 abgelehnt, ebenso die Anträge von Fricke-Hamburg und Helmke-Magdeburg, auf Gründung einer Akademie hinauslaufend, und dem Antrage von Schröer-Berlin gemäß, den Einzelvereinen aufgegeben, über die Frage, wie die Reform einzuleiten sei, weiter zu beraten.

4. Vortrag: „Die ärztliche Beaufsichtigung der Schulen; Ref. Herr Siegert-Berlin. Thesen, en bloc angenommen.

1. Zur Schonung und Förderung der Gesundheit unserer Schuljugend ist die hygienische Überwachung der Schulen notwendig.

2. Eine vom Staate aus Ärzten, Architekten, Ingenieuren und Schulmännern gebildete Kommission leitet Untersuchungen über den Gesundheitszustand der Schuljugend ein, stellt die Grundzüge für die Thätigkeit besonderer „Schulärzte" fest, welche die Durchführung dieser Anweisungen zu überwachen haben und giebt Anweisungen für die praktische Durchführung der Schulhygiene.

3. Schularzt kann nur derjenige praktische Arzt werden, welcher die Schulhygiene zum Gegenstande seines besonderen Studiums gemacht hat.

4. Der Schularzt ist in der Regel vom Staate anzustellen.

5. Dem Schularzte ist ein größerer Bezirk (etwa Regierungsbezirk) zuzuweisen. Schulärzte für kleinere Bezirke sind überflüssig und aus pädagogischen Gründen nicht wünschenswert.

6. In gewissen Zeiträumen treten die Schulärzte eines Landes mit der unter 2 geforderten Kommission zu gemeinsamen Beratungen zusammen.

7. Die Schulärzte werden nur dann eine gedeihliche Wirksamkeit zu entfalten vermögen, wenn die Schulhygiene bei den Prüfungen für Lehrer und Schulleiter Prüfungsgegenstand wird und die Gesundheitslehre den ihr gebührenden Platz im Schulunterrichte findet."

5. Vortrag: „Der Unterricht in Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule;" Referent Herr Schuldirektor Pache-Lindenau begründet folgende Thesen:

1. „Die weit verzweigte Organisation des Staates und der Gesellschaft, das allgemeine Wahlrecht und die Selbstverwaltung, der in vielen Kreisen der Bevölkerung vorhandene Mangel an „rechtlichem Sinn" und wirtschaftlich richtigem Handeln, die Arbeitsteilung und die sozialen Zustände erheischen die Erteilung des Unterrichts über die wichtigsten Lehren der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Schule.

2. In der Volksschule der Gegenwart kann dieser Unterricht nur in beschränkter Weise im Anschlusse an die übrigen Lehrfächer erteilt werden; von der Schule der Zukunft ist zu erhoffen, daß sie der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in weiterem Umfange Raum gewährt.

3. Zur Zeit ist der eigentliche Ort für den Unterricht in den fraglichen Gegenständen die Fortbildungsschule.

4. Der Unterricht bezweckt: a) den Schülern den Aufbau des staatlichen und wirtschaftlichen Organismus darzulegen; b) den Schülern die Bedeutung der Stelle klarzulegen, welche sie selbst in Staat und Gesellschaft jetzt einnehmen, resp. später einnehmen werden; c) in den Schülern den Sinn für Gesetzlichkeit zu schärfen und das Verständnis für ein wirtschaftlich richtiges Schaffen zu vermitteln.

5. Der Unterricht ist ohne jede Parteifärbung, aber in möglichst anschaulicher Weise zu erteilen."

Bei der Debatte wird gestrichen: in These 1 die Worte: „der in vielen ...

Handeln", in These 2: die zweite Hälfte: „von der Schule der Zukunft u. s. w.," in These 3: „Zur Zeit", in These 5: „aber"; im übrigen werden die Thesen angenommen mit einem Zusatz von Funk-Marienschloß, daß die Fächer auch im Seminar zu lehren seien. Ein Antrag des Herrn Tews-Berlin: „In den Oberklassen der Volksschulen ist ein besonderer Kursus einzurichten, der die Berufswahl vorbereitet," wird abgelehnt. — So viel über die Verhandlungen, die mit einem Hoch auf den Kaiser begonnen und beschlossen wurden.

Die 8 Abteilungen umfassende Ausstellung von Lehrmitteln war eine sehr reichliche. Durch Schülerarbeiten wurde u. a. ein vollständiger Lehrgang im Stuhlmannschen Zeichnen und für die Handarbeit der Mädchen zur Anschauung gebracht. Wenn nur auch alle Lehrer solche Lehrmittel in ihren Schulen hätten!

Die nächste Versammlung findet in zwei Jahren in Augsburg statt.

E. Zr.

Jahresversammlung des Vereins ev. Lehrer und Schulfreunde.

Der Verein evangelischer Lehrer und Schulfreunde in Rheinland und Westfalen hielt seine diesjährige Generalversammlung am 22. Mai, nachmittags, und seine Jahreskonferenz am 23. Mai im Vereinshause in Barmen ab. Nach Erledigung der geschäftlichen Angelegenheiten (Bericht des Vorsitzenden über das abgelaufene Vereinsjahr, Rechnungsablage, Ergänzungswahl des Vorstandes) wurde über Zusatzparagraph I des Statuts und über Belebung der Vereinsthätigkeit verhandelt. In betreff des letzten Punktes wurde beschlossen, Fragen aus den Agenturkreisen an den Vorstand senden zu lassen, die dieser allen Kreisen mit dem Ersuchen mitzuteilen habe, in den einzelnen Kreisen diese Fragen zum Gegenstand der Beratung (durch Referate und Besprechungen) zu machen. Über das Ergebnis der Beratungen werden die Agenten dann an den Vorsitzenden Bericht erstatten und diese Berichte sollen im Jahresbericht oder separat veröffentlicht werden. Andere Vorschläge gingen dahin, benachbarte Kreise zu größeren Versammlungen alljährlich einigemal zu vereinigen, wie seit mehreren Jahren in Mülheim, Essen, Duisburg geschieht, und Mitglieder anderer Kreise zu Vorträgen zu gewinnen. Hierauf hielt Herr Lehrer Schluckebier aus Witten einen sehr interessanten Vortrag über

die Pflege des Gedankenkreises auf der Unterstufe.

Ref. sagte einleitend, die Pflege des Gedankenkreises habe erst spät und allmählich in der Schule Raum bekommen, dieser werde ihr bis heute noch streitig gemacht, bei solchen Streitfragen habe die Psychologie zu entscheiden.

Ref. fragt dann: Warum Gedankenpflege? und antwortet: Wegen ihrer großen Bedeutung für das Seelenleben. Er versinnbildlicht das Seelenleben durch das leichter besehbare Leibesleben. Die Seele hat viele Vorstellungen; diese sind der Leib der Seele, sie deren Lebensprincip. In dem Gedankenkreise herrscht stete Bewegung, sie bedingt das bewußte Leben der Seele. Die Seele bedarf Nahrung, diese besteht aus Vorstellungen. Die Vorstellungen werden vergeistigt und zu einem System vereinigt, in welchem Fühlen und Wollen wurzeln. Es ist Aufgabe der Schule, sich mit dem Vorstellungsleben

der Schüler bekannt zu machen, den Gedankenkreis derselben sorgfältig zu pflegen, wenn sie erziehlich wirken will.

Wie kann das geschehen? Die Wege zur Ausführung dieser Pflege sind trotz saurer Arbeit unsrer Vorarbeiten nicht ganz freigelegt, an Ratschlägen fehlt es nicht, wohl aber an Über- und Durchblick. Der Vergleich der Schularbeit mit der des Bildhauers giebt nur den Schimmer der Wahrheit. Die Seele ist nicht leblos und ungefügig wie der Stein. Etwas besser trifft der Vergleich mit der Arbeit des Gärtners zu. Pflanze und Seele haben eigenes Leben und entwickeln sich nach eigenen Gesetzen. Doch ist die Seele ungleich freier, selbständiger und selbstthätiger als jene; sie duldet keine Gewalt und thut alles selber. Die Arbeit des Lehrers ist größer und schwerer. Kenntnis der Ernährungsweise der Seele ist für ihn also doppelt nötig.

1. Die Nahrungsmittel müssen von dem vorhandenen Gedankenkreise verdaut werden können, sonst sind sie Ballast und schaden; sie müssen aus den rechten Stoffen gemischt sein, einseitige Ernährung macht krank, zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Umständen verlangt die Seele verschiedene Kost; was mit Appetit genossen wird, bekommt doppelt gut. Der Mangel läßt verkümmern, das Zuviel verdirbt den Magen; die rege Eßlust der Kinder thut leicht Mißgriffe, darum ist ein Vormund nötig. Auch hat die Seele Neigung, nicht gehörig zu kauen, hastig zu genießen, sie kann sich an eine genußsüchtige Nahrung gewöhnen. Zur Verarbeitung der Nahrungsmittel verlangt die Seele Muße und fleißigen Gebrauch der Kräfte, (Selbstthätigkeit) sie bildet Reihen, Gewebe, und gewinnt an Gestalt, Kraft und Eigenart.

Die Ausführung der Pflege auf der Unterstufe verlangt genauere Kenntnis des Seelenlebens der Lernanfänger. Die Seele des Kindes hat sich sichtbar entwickelt. Als selbstthätiger Entdecker und Forscher hat sie die Welt der Familie und des Hauses in sich aufgenommen, freilich ungebunden und ungeordnet. Jedes Kind hat seine besondere kleine Vorstellungswelt mit besonderen Lücken, Unordnungen und Fehlern, mit besonderer Sprache. Aufgabe also ist: Anerkennung des Schatzes, individuelle Pflege, gute Ernährung, Erhaltung und Steigerung des Nahrungsbedürfnisses.

Wie löst die Schule diese Aufgabe? Zweifellos haben die Schüler während der langen Schulzeit und bei der vielen Mühe manches gelernt. Aber man hört fast allgemein klagen über Gleichgültigkeit, Mangel an Lerntrieb und Selbstthätigkeit. Und was schlimmer ist, solche Klagen werden mehr über ältere als über jüngere Schüler laut. In diesem Falle hat die Schule ihre Aufgabe nicht gelöst, sie hat vielleicht geschadet. Wir suchen die Ursachen der Mißerfolge. Gefahren liegen zunächst im Klassenunterricht. Ungebundenheit und Beweglichkeit sind des Kindes Natur, der Klassenunterricht muß sie einschränken, mehr als gut ist. Die Grenze der Notwendigkeit wird nicht selten noch überschritten und aus dem Übel eine Tugend gemacht (gute Disciplin, Mittel, Aufmerksamkeit zu erhalten). Die Frische des Kindes leidet dabei Schaden. Der Klassenunterricht verlangt einen gemeinsamen Gedankengang im Gegensatz zu der naturwüchsigen, individuell verschiedenen Gedankenbewegung der einzelnen Schüler. Dies führt zum Kampf zwischen Eigenem und Fremden, der leider durch Zwangsmaßregeln entschieden wird (Lohn, Strafe, — mittelbares Interesse). Gedankenflug und Seelenfrische wird vermindert.

Eine verkehrte Pflege des Gedankenkreises liegt im Zeichen- und Formen-

unterricht. Der Nährwert des deutschen Unterrichts wird seit alten Zeiten besonders hoch geschätzt. Dieses Fach hat sich überall breit gemacht und verbraucht die Hälfte der Zeit auf der Unterstufe, es ist aber hier, wo es in der Einübung des Buchstabensystems besteht, sehr mager. Wohl birgt die Sprache Inhalt, aber der Weg geht durch zwei Zeichensysteme. Und das, was auf diesem langweiligen doppelten Umweg mühsam erarbeitet wird, besteht in sinnlos zusammengestellten Vorstellungen, oft von zweifelhaftem Wert. Enttäuschung, Verkümmerung und Gewöhnung an gedankenloses Lesen sind die Folgen. Wohl ist das Lesen eine nützliche Kunst. Wenn aber durch die Übung derselben der Ernährung und der Gesundheit der Seele Abbruch geschieht, so ist sie nicht am Platze, sie schadet. Wohl ist die Sprache das wichtigste Unterrichts- und Verkehrsmittel, das bei der Spracharmut der Anfänger besonderer Pflege bedarf, aber der hergebrachte deutsche Unterricht leistet diese Pflege nicht genügend, er arbeitet mehr für die Zukunft als für die Gegenwart. Nicht besser wird die Seele in den Rechenstunden genährt. — In ³/₄ der Unterrichtszeit also erhalten zarte Kinderseelen anstatt wirklicher Vorstellungsnahrung Formen und Zeichen, Zeichen 2. Grades, und zwar in großen Mengen, mit Hast und Eile, Steine statt Brot. Ein gefährliches Unkraut: das mittelbare Interesse wird dabei großgezogen, und das zu einer Zeit, wo dringende erste Aufgaben der Erledigung harren.

Ein anderes Übel ist die mangelhafte Gedankenpflege im Sachunterricht. Dieser vermag bei der sehr beschränkten Zeit nicht viel. Dazu muß der Anschauungsunterricht seinem Quartiergeber noch Frondienste leisten. Im Religionsunterricht kommt die Pflege des Gedankenkreises am meisten zum Recht, doch tritt erschwerend ein, daß er in stofflicher und sprachlicher Hinsicht sehr große Anforderungen an den Lehrer stellt, und daß sein Stoff im allgemeinen nicht lediglich nach den vorliegenden Bedürfnissen bemessen wird. Man meint, man müsse die Schüler fertig versorgen, ihnen jetzt schon geben, was sie zukünftig bedürfen; diese Zukunftskost kann natürlich vorläufig nicht verdaut werden, man hofft, sie zu ihrer Zeit wirken zu sehen. Das sieht aus wie Gottvertrauen, ist aber kurzsichtiges Sorgen für den anderen Tag. Verfrühte religiöse Eindrücke stumpfen ab, ergreifende Geschichten lassen kalt, gehaltreiche Aussprüche werden zu mechanischen Wortreihen. Summa: die Einengung und Gängelung der Schüler birgt Gefahren; diese werden nicht schadlos durch zweckmäßige Ernährung. Zeichen- und Formenunterricht überwiegen und erschweren mit Ballast. Der Vorstellungsunterricht kommt zu kurz und muß zum Teil Frondienste leisten, zum Teil für die Zukunft sorgen. Dabei können die Schüler nicht gedeihen, Frische, Thätigkeit und Interesse sind nicht gesteigert, sondern vermindert, nur die mitgebrachte Naturfrische und das Leben neben der Schule bewahren vor größerem Schaden.

Wie soll die Unterstufe den Gedankenkreis pflegen?

Bei den Gefahren des Klassenunterrichtes darf die Grenze des Notwendigen nicht überschritten werden. Die Gewöhnung in das Joch muß allmählich und mit Schonung geschehen. Das Lesen müßte erst gelernt werden, wenn die ersten Aufgaben gelöst und die Geisteskräfte der Kinder erstarkt sind, aber auch dann nur in Unterordnung unter den Vorstellungsunterricht, dann würde der Nutzen des Lesens auch besser zur Geltung kommen. Vorläufig gilt es, die Gefahren des Zeichen- und Formenunterrichts möglichst zu mindern. Die Fibeln müssen der Gedankenpflege besser Rechnung tragen. Die Versuchung, auf diesen zu Unrecht bevorzugten Gebieten mehr leisten zu wollen, als gefordert wird, oder gar in

trauriger Konkurrenz durch Hasten und Drillen andern den Rang ablaufen und glänzen zu wollen, weil die Arbeit, die hier geschieht, fast allgemein besonders geschätzt wird, diese Versuchung muß durch den ungetrübten Blick auf die drohenden Gefahren besiegt werden. Das mittelbare Interesse darf nicht großgezogen werden. Anschauungs- und Religionsunterricht müssen nicht auf fremde Rechnung arbeiten, sondern die gerade vorliegenden Bedürfnisse befriedigen. Vor allen aber sind folgende drei Aufgaben zu lösen:

1. (Schüler und Lehrer). Die Gedankenpflege verlangt Kenntnis des Gedankenkreises und Einfluß auf denselben. Die Seele ist aber von der Außenwelt abgeschlossen und nicht ohne weiteres zugänglich. Die Brücke über die trennende Kluft ist das Vertrauen des Schülers, es giebt dem Lehrer einen Teil des fremden Ich. Der zweite Bundesgenosse ist das Interesse des Schülers, die Dienstbarmachung dieses Magneten sichert den Erfolg.

2. (Schüler und Schüler). Viele Köpfe unter einen Hut zu bringen, ist schwer, besonders bei Kindern. Der Zwist zwischen dem naturwüchsigen Gedankengange der einzelnen und dem gemeinsamen aller muß mit dem Siege des letzteren enden. Das gelingt nur, wenn der gemeinsame Gedankengang freiwillig geschieht. Freiwillig ist er nur bei möglichster Annäherung an das natürliche Seelenleben der einzelnen. Die gemeinsamen Interessen, begründet in den heimatlichen Verhältnissen, im Volkscharakter, ermöglichen gemeinsame Überleitung auf den Unterrichtsgegenstand. Das Volkstümliche muß daher fleißig vom Lehrer erforscht werden. Aber auch die Sonderinteressen müssen Dienstleistung thun. Der Gegenstand muß ein liebes Gemeingut werden. Ist ein Berg erklommen, so gilt es weitersteigend nach den Seiten Einfluß zu gewinnen. Es entsteht eine gemeinsame Gedankenbewegung, ein Klassengedankenkreis, ein Klasseninteresse.

3. (Schule und Heimat). Anknüpfen an die natürlichen Interessen genügt nicht, die Schule kann dabei ein stolzes, wohlgefügtes Gebäude aufrichten, das nach der Schulzeit verlassen wird und verfällt, denn vor und neben der Schule bauen in der Seele: des Kindes Familie, die Heimat; nicht planmäßig, nicht absichtlich, kein stolzes Gebäude, aber desto fester und sicherer. Sich selbst überlassen kann der Schüler nicht in beiden Interessenkreisen leben.

Die Schule hat weder Macht noch Recht, neben das naturwüchsige Gebäude ein anderes zu setzen. Sie ist nicht Bauherr, sondern Baupfleger, Pfleger des natürlichen Gedankenkreises. Durch Fördern und Hemmen, durch Einfügen, Ausbauen und Ordnen muß sie dem Ziele entgegen arbeiten. Wo in der Seele etwas warm ist, da muß der Hammer fleißig geschwungen werden, selbst das Irrige, Unedle und Schädliche verlangt Verarbeitung, denn entfernen läßt sichs nicht. Wenn so der Unterricht nicht bloß anknüpft an den Interessenkreis des Schülers, sondern darin wurzelt, dann hat er auf einen Felsen und nicht auf Sand gebaut, denn dort allein sind die starken Wurzeln seiner Kraft.

Mit Gesang und Gebet wurde am Mittwoch, 23. Mai, morgens 10½ Uhr, die öffentliche Jahreskonferenz begonnen. Nach wenigen Begrüßungsworten des Vorsitzenden erhielt der Herr Lehrer Moser aus Elberfeld das Wort zu seinem Vortrage. Ausgehend von dem Worte der heiligen Schrift: „Dein Wort sei meines Fußes Leuchte und ein Licht auf meinem Wege“ zeigte derselbe in überaus fesselnder Weise, wie die heilige Schrift die Quelle der besten Weisheit, auch unsrer Berufsweisheit sei und erläuterte durch Beispiele aus der heil. Schrift selbst und aus dem Leben, besonders dem Volksleben, den Satz: Gottes Wort

macht weise. Nachdem er auch den Unterschied zwischen Profangeschichtschreibung und der Art und Weise der Schriftsteller heiliger Geschichte gezeichnet, ging er dazu über, an Jesu Lehrweise zu zeigen, wie sie sich von der gewöhnlichen unterscheide. Er sprach zuerst von den Rätselreden des Herrn, der hungrige Leute glücklich nenne, der fordere, daß die Toten ihre Toten begraben —, der ohne Verhüllung und erleichternde Deutung Gleichnisse erzähle, aber doppeltes erreiche: Antrieb und Zügelung. Weiter sprach der Ref. über des Herrn Rücksichtnahme auf den Standpunkt der Hörer, der nicht mehr gegeben, als sie fassen konnten, sich nach ihren Fähigkeiten richtete und dem heiligen Geist das Übrige zu thun überließ. Endlich schilderte Ref. in ganz besonders schöner Weise, wie der Heiland mit dem Naheliegenden, Allgemeinverständlichen, dem Gegebenen als Grundlage seiner Unterredungen so außerordentlich schön und treffend seine Hörer zum Denken, Fühlen und Wollen geleitet habe, wie sein Anschauungskreis kein Phantasiegebilde, sondern die wirkliche Welt, das Natur- und Menschenleben in seiner großen Mannigfaltigkeit gewesen. Er schloß mit dem warmen Zuruf an seine Hörer, daß Gottes Wort auch unsres Fußes Leuchte, ein Licht auf unserm Wege sein und bleiben möge.

Nach einer Pause hielt Herr Lehrer Becker aus Remscheid einen Vortrag über Trennung oder Vereinigung der Geschlechter. Da die Versammlung beschlossen hat, diese Arbeit durch den Druck baldigst zu veröffentlichen, so wollen wir hier nur ganz kurz den Gedankengang des Ref. angeben. Das Verhältnis zur Familie ist Ausgangspunkt, die Familie Vorbild, die Familienordnung vorbildlich für die Schulordnung und Einrichtung. Ähnliche Fehler unsrer Zeit wie der in Rede stehende sind: Schulkasernen, Fachunterricht, Simultanschulen.

Die Erziehung in der Schule verlangt Vereinigung, da dadurch die den beiden Geschlechtern anhaftenden, ihnen eigentümlichen Untugenden leichter überwunden werden und eins das andre erzieht.

Der Unterricht verlangt auch keine Trennung, die Interessen sind dieselben, der Wetteifer ist größer.

Die Mädchen nur durch Lehrerinnen unterrichten zu lassen sei schädlich, besonders weil das Weib den weiblichen Schwächen gegenüber nicht stark genug sei und Überweiblichkeit und Einseitigkeit großziehe. Auch sei der systematische Unterricht nicht des Weibes Beruf.

Gefahren auf sittlichem Gebiete würden durch die Trennung nicht geringer sondern größer; die Vereinigung, der engere Verkehr mache gleichgültig, die Trennung wecke die Begierde; aus dem kindlich unschuldigen Verkehr werde ein unerlaubtes Aufsuchen und Verkehren. Durch eine große Anzahl von Schriftstellen aus den besten Werken wurden diese Ausführungen unterstützt, bestätigt und ergänzt. Eine lebhafte, eingehende und zustimmende Unterhaltung folgte und die Versammlung nahm folgenden Satz einstimmig an: Die Trennung der Geschlechter in der Volksschule ist unnatürlich und hat wesentliche Schädigungen in Bezug auf Unterricht und Erziehung zufolge. Wir empfehlen die Lektüre des interessanten Vortrags und bitten, für möglichst große Verbreitung desselben sorgen zu wollen.

Mit Gesang wurden nachmittags 3 Uhr die Verhandlungen geschlossen.

Steele, 31. Mai 1888. Gelderblom.

Ausgewählte pädagogische Schriften

von Dr. phil. Friedrich August Finger.

Erster Band. Allgemein Pädagogisches. 355 S. — Zweiter Band. Aufsätze mit Bezugnahme auf einzelne Unterrichtsfächer und Beiträge zur Schulgeschichte von Frankfurt am Main. 387 S.*)

Der verehrte Herausgeber dieses Blattes, Herr Rektor Dörpfeld, hat bekanntlich seit dem ersten Erscheinen desselben die Einrichtung getroffen und unseres Wissens auch mit wenigen Ausnahmen durchgeführt, daß Schriften von Mitarbeitern an dem Evangelischen Schulblatte von diesen selbst angezeigt und besprochen werden sollen. Der Verfasser der oben genannten Ausgewählten pädagogischen Schriften, Herr Oberlehrer a. D. Dr. phil. F. A. Finger, wird seit dem Jahr 1881 auf dem Titelblatt des Evangelischen Schulblattes als einer von denjenigen deutschen Pädagogen genannt, mit denen sich der Herr Redakteur zur Herausgabe desselben verbunden hat; auch sind vor und nach diesem Jahre wertvolle Beiträge von Herrn Dr. Finger in dieser Zeitschrift veröffentlicht worden. Der Herr Herausgeber hat jedoch aus besonderen Gründen gestattet, daß bei dem vorliegenden Werke eine Ausnahme gemacht und von einer Selbstanzeige abgesehen werde. Infolgedessen bin ich in der erfreulichen Lage, das Werk mit einigen Zeilen bei den Lesern einführen zu dürfen.

Der Verfasser desselben gehört zu den Veteranen unter den Mitarbeitern am Evangelischen Schulblatte. Derselbe ist im Jahr 1808 in Frankfurt am Main geboren und hat auch seine Jugendbildung in seiner Vaterstadt empfangen. Von 1826 bis 1828 studierte er in Heidelberg, und zwar anfangs Theologie und Philologie, gab aber dann das Studium der Theologie auf; daneben hörte er auch Kollegien bei Schlosser (Geschichte) und Schwarz (Pädagogik). Von 1828 bis 1830 setzte er seine Studien in Berlin fort, deren Gegenstand hauptsächlich Philologie war, doch besuchte er auch hier Vorlesungen bei Schleiermacher, Hegel, Ritter; wie er denn auch in Heidelberg und in Berlin mathematische Kollegien hörte. Nachdem er im September 1830 in Heidelberg die Würde eines Doktors der Philosophie erlangt hatte, verweilte er einige Zeit in seiner Vaterstadt und trat dann im Jahr 1832 eine Lehrerstelle an der Erziehungsanstalt der Gebrüder Bender in Weinheim an der Bergstraße an. Hier war er zwölf Jahre lang thätig, und er sagt von diesem Aufenthalte:**) „Ihm habe ich vieles, ich könnte fast sagen, alles zu verdanken. Denn nicht nur hatte ich dort Gelegenheit, mich im Unterrichte in fast allen Schulfächern zu üben, an Knaben aus höheren, mittleren und niederen Ständen, sondern ich lernte auch viele für das Schulfach wahrhaft begeisterte Männer kennen; es fehlte nicht an liebevollem Rat, trefflichem Beispiel, an Ermunterung, an Freude; und ebenso wenig an mancher schweren Prüfung, an Übung in Geduld und Selbstbeherrschung." Auch später hat Dr. Finger, so oft sich dazu Gelegenheit bot, stets in freundlichster Weise Weinheims gedacht, und seine „Erinnerungen an die Bendersche Erziehungsanstalt für Knaben" daselbst, welche im Evangelischen Schulblatte von 1885 (auf S. 419—453) abgedruckt wurden, sind gewiß von allen Lesern des Blattes mit vielem Interesse entgegengenommen worden. In Weinheim ist auch die Schrift entstanden, mit

*) Frankfurt am Main, Verlag von Moritz Diesterweg.
**) Einladungsschrift der Mittelschule (in Frankfurt a. M.) 1845.

welcher Dr. Finger auf einem Unterrichtsgebiete wegweisend und bahnbrechend geworden ist; wir meinen seine „Anweisung zum Unterrichte in der Heimatskunde," welche 1844 in erster, nach zweiundzwanzig Jahren (1866) erst in zweiter, 1886 aber bereits in sechster Auflage erschien.

Im Jahr 1844 kehrte Dr. Finger in seine Vaterstadt zurück und übernahm hier unter dem Titel „Oberlehrer" die Leitung der protestantischen Mittelschule zu St. Katharinen, welche vier Knaben- und vier Mädchenklassen mit je zwei Jahrgängen von Schulkindern umfaßte. Diese Schule sollte, wie ihr Name sagte, die Stelle zwischen der Musterschule (Realschule) und den eigentlichen Volksschulen ausfüllen und die Ausbildung der künftigen Bürger des Mittelstandes bei Aufstellung ihres Lehrplanes hauptsächlich ins Auge fassen. Als im Frühjahr des Jahres 1857 die Höhere Bürgerschule eröffnet wurde, die in ihrem Lehrplan der Musterschule ziemlich nahe kam, ließ die damalige Schulbehörde die Mittelschule eingehen und verlegte in das Gebäude derselben eine Volksschule, welche sich seit Jahren aus anderwärts untergebrachten, sogenannten Aushilfeklassen gebildet hatte. Mit einer Naivität, die uns heutzutage verwunderlich erscheint, nahm die Schulbehörde an, daß Dr. Finger nun diese Schule leite, so wie etwa eine Henne auch weiter brütet, wenn man ihr die eignen Eier genommen und ihr die Eier eines Zwerghuhns untergelegt hat. Verhandlungen mit ihm wegen Übernahme des neuen Amtes führten zu keinem Ergebnis. Bis jedoch die Auseinandersetzung in dieser Angelegenheit beendigt war, sahen die städtischen Behörden ein, daß die Auflösung der Mittelschule ein Fehler gewesen war. Im Jahr 1861 wurde wiederum eine Mittlere Bürgerschule in einem schönen, neuerbauten Schulhause errichtet, das in einem weniger belebten Stadtteile lag, und die Leitung dieser Schule, welche sieben (aufsteigende) Knabenklassen umfaßte, wurde Dr. Finger wieder übertragen. Als er im Jahr 1844 Oberlehrer an der damaligen Mittelschule wurde, war er beinahe das an Lebensjahren jüngste Mitglied des Kollegiums; hieraus ergaben sich mancherlei Schwierigkeiten. An der Mittleren Bürgerschule von 1861 war dies anders. Die zur Mitarbeit berufenen Lehrer, alle jüngere Männer, wurden nicht ohne Mitwirkung Dr. Fingers angestellt; die Lehrziele wurden nach dem von ihm ausgearbeiteten Plane festgesetzt; die Schule gewann bald das Vertrauen der Bürgerschaft und erfreute sich einer ruhigen Entwicklung. Da wurde dieselbe im Frühjahre 1875 in einer, dem Leiter ganz unerwarteten Weise aufgehoben; Lehrer und Schüler wurden der neugegründeten Simultanschule, welche den Namen Ostendschule führte und den Charakter einer „gehobenen Bürgerschule" (für Knaben) erhielt, überwiesen. Das Rektorat dieser Schule wurde Dr. Finger angetragen; doch lehnte er, der stets ein Freund und Vertreter der konfessionellen Ausgestaltung des Schulwesens gewesen war, die Annahme ab und nahm seine Entlassung aus dem Schuldienste der Stadt, welche ihm in ehrenvoller und anerkennender Weise zu teil wurde.

Außer seiner amtlichen Thätigkeit als Schuldirigent hat Dr. Finger auch noch allgemein anerkannte Verdienste um das Schulwesen und die Lehrerschaft der Stadt durch seine Teilnahme an den Verhandlungen der Allgemeinen Lehrerversammlung, des ältesten der hier bestehenden pädagogischen Vereine. Zahlreich sind die Referate, welche er in den Sitzungen dieser Versammlung erstattet hat, anregend und belebend war stets seine Beteiligung an der Besprechung der von anderen Referenten bearbeiteten Themen; durch viele Jahre hat er auch die Lehrerversammlung als erster Vorsitzender geleitet. Auch die Hessische Konferenz des Deutschen evangelischen Schulvereins, welche bisher ihre Versammlungen

in der Osterwoche eines jeden Jahres in Frankfurt abhielt, hat an Dr. Finger einen treuen Freund, und er hat ihr wiederholt durch interessante Vorträge gedient.

Aber seine Thätigkeit erstreckte sich auch nach mehr als einer Richtung über das pädagogische Gebiet hinaus. Er nahm als Mitglied des lutherischen Gemeindevorstandes, den er auch zeitweise als Senior leitete, an der Beratung der kirchlichen Angelegenheiten teil, gehörte der Verwaltung des lutherischen Almosenkastens an, war im Vorstande des Vereins der Gustav-Adolf-Stiftung, des Evangelischen Missionsvereins, des Pestalozzivereins zur Versorgung verwahrloster Kinder; in der Prüfungskommission des im vorigen Jahre eingeführten neuen Gesangbuchs für die evangelischen Gemeinden unserer Stadt wirkte er mit und gehört noch dem Vorstande des Vereins zur Erbauung einer evangelisch-lutherischen Kirche im Nordosten der Stadt an. Bei der Leitung des Vereins für Geographie und Statistik und der Senkenbergischen naturforschenden Gesellschaft war er jahrelang beteiligt, und im Verein für Geschichte und Altertumskunde waren seine Vorträge willkommen.

Wir erwähnen zum Schluß dieser biographischen Skizze noch, daß außer seiner Dissertation: De primordiis geometriae apud Graecos und der oben erwähnten Heimatskunde von ihm folgende Schriften im Druck erschienen sind: Die Sage von den Nibelungen für die Jugend erzählt (vierte Auflage 1881); Formenlehre der englischen Sprache; Zwölf Schulreden (enthalten Abschiedsworte an die abgehenden Schüler und Schülerinnen); Briefe über Konfessionsschulen und konfessionellen Religionsunterricht; (Prof. Dr.) Friedrich Karl Fresenius, Lebensbild eines (Frankfurter) Schulmannes; auch wurde die zehnte und elfte Auflage von Baumanns Naturgeschichte für den Schulgebrauch von ihm bearbeitet.

Wie aus dem Mitgeteilten hervorgehen dürfte, verbreiten sich die Kenntnisse und das Interesse Dr. Fingers über zahlreiche Gebiete. Wenn wir nun noch hinzufügen, daß er nicht bloß die meisten Gaue unseres Vaterlandes, sondern auch andere Länder Europas und den Norden Afrikas auf seinen vielen Reisen aus eigner Anschauung kennen gelernt hat, so wird leicht verständlich sein, daß, wie wir bezeugen können, der Verkehr und die Unterhaltung mit ihm stets angenehm, in hohem Grade anregend und belehrend sind.

Wenden wir uns nun einer kurzen Besprechung der in der Überschrift genannten Ausgewählten pädagogischen Schriften zu. Die zwanzig Aufsätze des ersten Bandes sind überschrieben: Allgemein Pädagogisches; wir heben nur einige Themata heraus. Die Abhandlung „Zur Verständigung zwischen Eltern und Lehrern," vor mehr als vierzig Jahren geschrieben, ist noch heute recht lesenswert, und bespricht eine Reihe von Gesichtspunkten, die hier in Betracht kommen und nie veralten. Ebenso steht das Thema: „Wie kann die wahre Teilnahme der Jugend am Unterricht geweckt und gefördert werden?" für jede Zeit und jeden Lehrer auf der Tagesordnung, und was hier zur Beantwortung der Frage gesagt wird, ist sehr beherzigenswert. Der Aufsatz: „Über die Benutzung der Freizeit (der Schüler) zur Anlegung und Pflege von Sammlungen" sollte von allen gelesen werden, welche bei der Erziehung von Knaben beteiligt sind, besonders scheint mir das Urteil über das jetzt so beliebte Sammeln von Briefmarken beachtenswert: „Ich sehe nichts eigentlich Bildendes in dieser Liebhaberei." Noch heben wir die Abhandlungen hervor: „Über das Jungbleiben der Lehrer," „Das Beobachten," „Über die Behandlung von Schülerarbeiten von seiten des Lehrers," „Über die Pflege des Gedächtnisses." Die Beantwortung der Frage:

„Wer hat die Jugend zu erziehen?" welche am Schlusse dahin zusammengefaßt wird: „In erster Linie die Eltern, dann die Lehrer, die Hausgenossen, die Gleichalterigen, außerdem jeder Erwachsene," wird niemand ohne Nutzen lesen. Den Schluß des Bandes bildet ein Auszug aus der oben genannten Broschüre: „Briefe über Konfessionsschulen u. s. w."; sodann folgt der in dieser Zeitschrift (1877) abgedruckte Aufsatz: „Prüfungsbemerkungen, nebst Thesen über Schulprüfungen", und den Abschluß bilden die bereits erwähnten Erinnerungen an die Weinheimer Anstalt.

Den größten Teil des zweiten Bandes nehmen die Aufsätze mit Bezugnahme auf einzelne Unterrichtsfächer ein, im ganzen siebenundzwanzig Nummern. An den Religionsunterricht schließen sich sechs Aufsätze an; in dem ersten derselben werden einige Ausdrücke der Lutherschen Bibelübersetzung erklärt, wie „angenehm" (Akta 10, 35), „ärgern" — „Ärgernis", „berufen" — „Berufung," „Sorgen"; der zweite behandelt die Frage: „Waren die ersten Christen Kommunisten?" Beide legen (wie auch noch manche andere) von der Gründlichkeit, mit welcher Dr. Finger einen Gegenstand zu behandeln pflegt, ein schönes Zeugnis ab. Dem deutschen Sprachunterricht dienen in der einen und anderen Weise acht Aufsätze; andere der Himmels-, Erd- und Naturkunde. Besonders interessant sind unter letzteren zwei Reiseskizzen: „Ein Frühstück bei Mohammed ben Kliel" und „Eine Nacht bei den Arabern (in poetischer Form)." (Auf S. 171 findet sich ein Druckfehler; der Aufsatz „Karl oder Carl" wurde im Jahrgang 1882 (nicht 1862) des Evangelischen Schulblatts abgedruckt.) — Für Aufnahme der sechs letzten Aufsätze des zweiten Bandes, welche die Überschrift tragen: „Beiträge zur Schulgeschichte von Frankfurt am Main" scheint die Vorrede fast um Entschuldigung zu bitten; wir sind aber überzeugt, daß dieselben auch außerhalb Frankfurts mit großem Interesse gelesen werden; es giebt kein anziehenderes Bildchen aus der Schulgeschichte als z. B. den Abschnitt: „Johann Georg Büchner."

Es wird nicht nötig sein, es auszusprechen, daß wir dem Herrn Verfasser aufrichtig dankbar dafür sind, daß er uns in den vorliegenden beiden Bänden eine schöne Auswahl der von ihm seit vierzig Jahren veröffentlichten Arbeiten dargeboten hat, ebenso wenig, daß wir das Werk den Lesern des Schulblattes aufs wärmste empfehlen. Wer von denselben die in den letzten zehn Jahren in diesem Blatte veröffentlichten Aufsätze Dr. Fingers gelesen hat, wird gerne noch zu weiteren Arbeiten aus seiner Feder greifen. In den für Lehrer bestimmten Schul- und Vereinsbibliotheken sollte das Werk nicht fehlen, in dem jeder Aufsatz ein beredtes Zeugnis von treuer Hingabe an die Pflichten und Aufgaben des Lehr- und Erzieherberufs ist. — Die Ausstattung des Werkes ist sehr schön; der Preis (M. 7) niedrig.

Frankfurt am Main. P. D.

Aus dem Jahresbericht der höhern Töchterschule zu Saarbrücken.

Mit Ostern dieses Jahres ist unser verehrter Mitarbeiter Herr Direktor Brandt aus seinem Amt an der höhern Töchterschule zu Saarbrücken ausgeschieden und in den verdienten Ruhestand getreten.

49 Jahre ist Brandt im Schulamt thätig gewesen. Nach seinem Austritt aus dem Seminar zu Weißenfels, welches damals unter der Leitung von Harnisch

stand, wurde er zunächst Hülfslehrer an dem von ihm besuchten Seminar. Harnisch erzählt in seinem Werke: „Der jetzige Standpunkt des gesamten preußischen Schulwesens," daß er durch Brandt zu der Ausführung der Graserschen Idee, die Taubstummen zugleich mit Vollsinnigen unterrichten zu lassen, in Weißenfels habe besondere Versuche anstellen lassen. (S. 371) Zu Harnisch hat Herr Direktor Brandt auch weiterhin in inniger Beziehung gestanden, und wir freuen uns, daß wir auf eine eingehende Würdigung dieses lange nicht genug bekannten Pädagogen als eine Erstlingsfrucht seiner Muße für das Evang. Schulblatt hoffen dürfen.

In Saarbrücken ist Brandt 42½ Jahr thätig gewesen. Als er im Jahre 1845 an die Töchterschule kam, zählte sie 41 Schülerinnen, Ostern dieses Jahres war deren Zahl auf 259 angewachsen, die in 7 Klassen von 5 Lehrern und 3 Lehrerinnen unterrichtet wurden. Schon diese Zahlen beweisen es, daß es dem Direktor an Mühe und Arbeit nicht gefehlt hat, zugleich aber auch, daß die Arbeit keine vergebliche gewesen.

Aus dem vorliegenden letzten Jahresbericht des Direktors sei zunächst erwähnt, daß die Unterklasse besondere Ausgänge für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde gemacht hat, daß weiter von der Klasse IV. im Sommer wöchentlich eine botanische Exkursion unternommen wurde.

Von der Weihnachtsfeier heißt es: Die übliche liturgische Christfeier wurde am 22. Dezember zum 41sten Mal unter freundlicher Mitwirkung von Kollegen anderer Schulen begangen, und wurden dabei 15 arme Mädchen vollständig mit Einschluß von Schuhen gekleidet, nämlich aus Saarbrücken 5 ev., 2 kath. und 1 israelit., aus St. Johann 4 ev. und 3 kath. Kinder. Die zu diesem Zwecke in der Schule aufgestellten verschlossenen Büchsen ergaben mit Hinzunahme einer anderweitigen Gabe von 5 Mk. im ganzen 190 Mk. 64 Pfg. Größere Schülerinnen hatten mit anerkennenswertem Eifer auch durch Stricken und Nähen mitgeholfen. Wir hoffen, daß diese Feier, die sich in das Bedürfnis unserer Jugend so tief eingewurzelt hat, auch in der folgenden Zeit nicht in Frage stehen wird. Sie gehört zu dem, was sich nebst vielem andern aus dem Schulleben heraus als bewährt entwickelt hat und als gute Tradition erhalten zu werden verdient. Bei einer solchen Schul-Christfeier in Berlin sagte der Lehrer, Herr Raschke, u. a. zu seinen Schülern: „Vergesset diesen Tag nicht, es liegt mehr Erziehung darin, als hundert Lektionen vermögen."

Dann heißt es am Schlusse des Berichts: „Sehen wir nach der innern Seite unserer Schularbeit und prüfen wir den Erfolg, die Resultate, die sittlichen sowohl wie die des Wissens und Könnens, so müssen wir ja mit Dank gegen Gott uns der vielen eifrigen und gut begabten Schülerinnen freuen, bei denen die rechte Pflichttreue auch gute Fortschritte sichert. Daneben fehlt es jedoch auch nicht an solchen, die bei guten Anlagen es oft am nötigen Fleiß fehlen lassen und darum hinter denen zurückbleiben, die bei geringen Gaben gewissenhaft und fleißig sind. Immer aber finden wir, daß bei den Töchtern ganz besonders ein enges Zusammengehen des Hauses und der Schule von der größten Bedeutung ist. Wir suchen darum diese Verbindung und den nötigen Gedankenaustausch so viel als möglich auf mündlichem und schriftlichem Wege zu pflegen und bitten die Eltern, doch auch ihrerseits in allen Fällen, wo ihnen dies nötig oder wünschenswert erscheint, sich an die einzelnen Lehrer oder Lehrerinnen oder den Direktor zu wenden. Erst durch häusliche Erklärung über Gesundheitszustand und anderes dem Kinde Eigentümliche, dessen Beobachtung sich dem Lehrer mitunter ganz entzieht, ist

diesem oft nur das richtige Urteil über das Kind ermöglicht. Es ist dem Unterzeichneten seit einer Reihe von Jahren eine fühlbare Entbehrung gewesen, daß er bei der größeren Ausdehnung der Schule nicht mehr wie früher mit allen Eltern in nähere Beziehung treten konnte. Bei 41 Schülerinnen, die er hier bei seinem Eintritt antraf, und einer auch noch viel größeren Zahl war dies leicht, bei 259 des letzten Schuljahres wäre es nicht mehr möglich gewesen. Doch ist die Schule durch die Ordinarien der einzelnen Klassen auch in dieser Beziehung mehr gegliedert, und die besonderen Fälle bei den Schülerinnen erfahren immer eine besondere Mitteilung an das Elternhaus. Bei den Töchtern ist ja ihr ganzes Wesen, ihr sittliches Sein, das Betragen mehr noch als bei den Söhnen in erste Linie zu setzen; sie werden ja später nicht wie diese in solcher Weise noch durch das Leben erzogen. Den Sohn bildet das Leben, die Tochter das Haus, die Familie. Die Schule ist nur Hülfsanstalt. Mitunter vermissen wir bei manchen sonst wackeren Schülerinnen dasjenige Maß von sittlichem Ernst, das wohl nach ihrem Alter von ihnen erwartet werden könnte und sicherlich dazu beitragen würde, mit mehr Genauigkeit, Anstrengung und Pflichttreue die Ziele zu verfolgen, welche die Schule für sie im Auge hat. Es wird ja meist unsern Kindern ohne irgend welche Mühe ihrerseits vom Hause alles geboten, was sie bedürfen, und mehr, weit mehr als das, auch noch viel Freude und viel Schmuck des Lebens. Das befördert und mehrt nicht gerade immer die kindliche Dankbarkeit und das auf jeder Stufe nach dem Maß des Alters, der Einsicht und der Kraft mögliche Quantum von Ernst, das gefordert werden kann. Ja viele Kleine zeigen davon bei der Erfüllung ihrer kleinen Pflichten und der Lösung ihrer kleinen Schulaufgaben weit mehr als manche schon Herangewachsene. Immer aber wird der Satz gelten: froh, innerlich vergnügt kann nur der sein, der treu und ganz seine Pflicht gethan hat. Es treten von außen in der gegenwärtigen Zeit so viele Einflüsse und Zerstreuungen an unsere Jugend heran, welche allerdings die Familie nicht ganz, die Schule noch viel weniger fern halten kann, daß Sammlung, Zusammenfassung, Konzentration im Denken, Thun und Leben immer wieder betont werden muß. Darum weisen wir auch die meisten wandernden Künstler und Vorzeiger von Merkwürdigkeiten, welche Eintritt in die Schule begehren, gewöhnlich ab; selten geht ein reeller Wissenserwerb aus ihren Produktionen hervor. Unsere Jugend braucht Sammlung, nicht Zerstreuung.

Wir möchten hier wieder unser geehrtes Schulpublikum auf eine schwierige Aufgabe der Schule aufmerksam machen, das sind die Versetzungen. Außerdem, daß, wo Unfleiß sich findet, den Eltern öfter davon Mitteilung gemacht wird, gehen wir schon im Anfang des Monats November in einer Konferenz die Schülerinnen aller Klassen durch, um diejenigen den Eltern namhaft zu machen, deren Leistungen eine Versetzung am Ende des Schuljahres fraglich oder unwahrscheinlich erscheinen lassen. Da kann dann innerhalb 5 Monaten in vielen Fällen noch etwas geschehen, besonders, wenn es nur an Fleiß, nicht an Gaben fehlt. Eine Schule, welche nur nach dem Alter oder nach der Zeitdauer des Aufenthaltes in einer Klasse versetzen wollte, würde sich ja selbst aufgeben. Es wäre dies aber auch der schlechteste Dienst, der zurückgebliebenen Kindern und deren Eltern geleistet würde. Fehlt der Unterbau, wie kann man Weiteres darauf setzen? Bei solcher Erkenntnis haben mitunter Eltern selbst gewünscht, ihre Tochter möge nicht versetzt werden oder doch die Entscheidung der Schule vollständig gebilligt. Mitunter ist aber auch eine Nichtversetzung als eine Art Schimpf für das Kind oder

die Familie angesehen worden; das ist ein großer Irrtum. Wir haben übrigens auch dies Jahr wie schon oft die besondere Genugthuung, zu finden, wie förderlich und wohlthätig das Zurückbleiben in einer Klasse bei manchen Schülerinnen gewirkt hat. Sie fühlen sich gehoben, indem sie nun die Aufgaben der Klasse bemeistern, während sie, wenn auch in eine andere Klasse versetzt, sich immer unter einem gewissen Druck befunden hätten. Auch ist es nichts weniger als eine Schande oder ein Tadel, wenn ein wenig beanlagtes oder bei seinem Eintritt mangelhaft vorbereitetes Kind in einem Jahre sein Klassen-Pensum nicht bemeistert. Übrigens läßt sich leicht nach der Angabe der Pensen in unsern Jahresberichten genau herausfinden, was in jeder Klasse verlangt wird und wohin eine eintretende Schülerin gehört. Aber zwei Bemerkungen möchten wir hier noch anschließen. Erstens, daß die Schülerinnen uns oft erst so spät zugeführt werden; im Alter von 10 und 11 Jahren, ohne die gehörige Vorbereitung, besonders auch ohne diejenige für eine fremde Sprache; solche eignen sich dann nur für eine niedrigere Klasse, als für die, der sie nach ihrem Alter angehören sollten. Sodann, daß viele Schülerinnen bereits mit dem 14. Jahre, etwa mit der Konfirmation oder ersten Kommunion, die Schule verlassen, während der Normalplan unserer Schule wie aller vollständigen höheren Mädchenschulen auf das vollendete 16. Jahr berechnet ist. Daß sich auch in dieser Beziehung allmählich eine sichtbare Besserung anbahnt, erkennen wir mit Dank an. Es ist oft außerordentlich, was gerade die Schülerinnen über das 14. Jahr hinaus, wenn das eigentlich reifere Denken beginnt, für überraschende Fortschritte machen. Wie schade, daß die kirchliche Mündigkeitserklärung auch in den günstiger gestellten Familien so früh stattfindet. In der Schweiz tritt erst mit dem vollendeten 16. Lebensjahr auch in armen Landgemeinden der Schluß der Schulzeit ein. Oft schon sprachen sich frühere Schülerinnen mit Bedauern über einen zu frühzeitigen Abgang von der Schule gegen uns aus, über einen zu verspäteten nie eine.

Die verehrten Mütter wollen einem alten Schulmanne und Familienvater noch eine Bemerkung zu gute halten. Es wird nämlich von großem Segen sein, wenn aus dem üblichen kurzen Morgen- und Abendgebet, welches bei den Kleinen die Mutter leitet und das nach alter guter Sitte in ihrer Gegenwart von dem Kinde gesprochen wird, dieselben nicht früher entlassen werden, als bis die Überzeugung gewonnen ist, daß dies den Kindern zu fester Regel und innerm Bedürfnis geworden und sie nun auch allein und selbständig an dieser guten Ordnung für sich festhalten werden. Es ist ein großer Unterschied zwischen Kindern, bei denen ein Gebetssinn geweckt ist, und solchen, die ohne Danken und Bitten den Tag beginnen und schließen, das tritt denn auch in all' ihrem Thun hervor. Wer das Herz des Menschen hat, der hat auch seine Gedanken, seine Hand, seinen Fuß, sein ganzes Thun, darum ist die rechte sittliche Unterlage auch die erste Bedingung alles Fleißes und Fortschreitens. Das schöne Wort „Pietät“ bezeichnet ja zugleich das rechte Verhalten des Kindes gegen die Eltern wie gegen Gott, ein pflichtmäßig gesinnt sein. Jenes Töchterchen wachte plötzlich am späten Abend mit lautem Weinen noch einmal auf; was hatte es, war es krank? Nein, sondern es vertraute der herbeigeeilten Mutter, daß es vor dem Einschlafen sein Abendgebet vergessen hätte. Als es dasselbe noch gesprochen hatte, schlief es beruhigt wieder ein.

* * *

Es bleibt mir noch die Mitteilung übrig, daß mit dem Schluß dieses Schuljahres auch der Schluß meiner hiesigen Amtsthätigkeit gekommen sein wird. Nachdem ich auf diesem meinem vierten Arbeitsposten 42¼ Jahr gestanden und überhaupt 49 Jahre im Lehramt gearbeitet habe, hat der Schulvorstand meinen Antrag auf Emeritierung bereitwillig genehmigt. Es hat mich dabei die klare Überzeugung geleitet, daß ich nicht wohl noch weiter mit der nötigen Kraft und Frische meinem Posten als Direktor der Schule vorstehen könnte, wie lieb und wert mir auch immer noch das Unterrichten geblieben ist. Es ist hier nicht Ort noch Raum, alles das auszusprechen, was bei einem solchen Abschiede das Herz bewegt; viele Lebensfäden, die mit meinem ganzen Wesen aufs innigste verwachsen sind, müssen nun gelöst werden — jedoch, so hoffe ich, nur äußerlich. Was mir hier in so langer Zeit lieb und teuer geworden, und dessen ist viel, das nehme ich innerlich mit mir, es im Herzen treu und dankbar bewahrend. Es wird, so lange mir mein Gott noch das Leben schenkt, kein Tag vergehen, an dem ich nicht dieser Städte und dieser Gegend und vor allem der Schule gedenke, die so lange Jahre meine Sorge und meine Liebe gewesen ist. Die tiefen Wurzeln, welche die Schule in dem Bewußtsein der Bürgerschaft geschlagen, der Eifer der Kollegen, die Sorgfalt des Schulvorstandes und das Wohlwollen der Behörden berechtigen zu der Zuversicht, daß sie unter Gottes Schutz und Segen auch ferner ihre Aufgabe erfüllen und sich gedeihlich weiter entwickeln werde. Gott walt's! Ihm sei die Ehre und der Ruhm!"

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Konferenzarbeiten. Sammlung von über 700 Entwürfen, Dispositionen, Thesen und Themen aus den verschiedensten Gebieten der Pädagogik. Als Material für Konferenz- und Prüfungs-Arbeiten zusammengestellt von W. A. Fett. Langensalza, Schulbuchhandlung von F. G. L. Greßler. 1886. I. Band XII und 382 S. II. Band XVI und 320 S. Preis 2,70 M. pr. Band.

In dem Vorwort mit dem Motto: „Wer vieles bringt — wird manchem etwas bringen! sagt der Verfasser: „Nicht jede Ausführung der nachstehenden Zusammenstellung wird die Zustimmung aller Kollegen finden — denn nicht alles ist mustergültig und zeitgemäß." Wir anerkennen den Sammelfleiß des Verfassers, denn außer diesen Konferenzarbeiten hat er noch für dieselbe Verlagshandlung 766 S. gr. 8. „Lehrproben", 304 S. „Präparationen", 96 S. Verordnungen für „die preuß. Lehrerin im Examen" und 5500 Prüfungsthemen für den „preuß. Volksschullehrer im Examen" gesammelt. Wer eine solche Sammelleidenschaft besitzt, mag ja für sich gerne diesen Sport treiben; mit dem aber, was „nicht mustergültig und nicht zeitgemäß" ist, sollte er jedoch den öffentlichen schon ohnehin an Überproduktion krankenden pädagogischen Büchermarkt verschonen, zumal wenn solche Sammlungen nur als „Material für Konferenz- und Prüfungsarbeiten" dienen und „sie sich besonders jüngeren Kollegen bei Auswahl und Bearbeitung ihrer Prüfungs- und Konferenzarbeiten förderlich und dienstlich erweisen" sollen, wie das Vorwort sagt. Prüfungsarbeiten sollten Arbeiten sein, woran nicht das interesselose Auswendiglernen fertiger Wissensresultate oder gar nur das Ab- und Zusammenschreiben solcher Ergebnisse, sondern das Nachdenken und Nachforschen, die eigene Urteilsfähigkeit und das fleißige Quellenstudium der Prüf-

linge erkannt werden kann. Was der Verfasser aber anpreist, das sind nichts als fertige Urteile und nackte Forderungen ohne wissenschaftliche Begründung; Entwürfe, Dispositionen, Thesen, Themen und im günstigsten Falle dürre Konferenzberichte. Nicht einmal „der Natur des jedesmaligen Referenten und der Charakter der Versammlung“ ist genannt worden, „um einerseits Vorurteilen vorzubeugen und andrerseits das individuelle Urteil nicht zu beeinflussen.“ — „Jede Nummer“, auch deren Inhalt nicht mustergültig und zeitgemäß ist, „verdient freundliche Beachtung — denn sie ist das Resultat treuer, oft zeitraubender und angestrengter Geistesarbeit deutscher Lehrer und Lehrer-Versammlungen“, meint der Verfasser. Wir glauben, daß viele dieser Arbeiten nur dazu dienen sollten, in kleineren Kreisen die Geistesarbeit in Fluß zu bringen und nicht darauf berechnet gewesen sind, als Resultate solcher Arbeit der Öffentlichkeit zu dienen. Wir glauben ferner ebenfalls nicht und können es aus Achtung vor den deutschen Lehrerversammlungen nicht glauben, daß jede Nummer von treuer und angestrengter Geistesarbeit zeugt oder doch wenigstens in der Sammlung davon zeugen kann. Das wäre bedauerlich. Sollte die Sammlung eine neue Auflage erleben, was wohl ohne Zweifel ist, so wollen wir hoffen, daß der Herr Verfasser 1. nur wertvolles beibehält, daß er 2. die Sammlung zu besserem Zwecke empfiehlt und daß er sie 3. nach streng logischen Gesichtspunkten überall ordne, um sie als Nachschlagebuch tauglicher zu machen. So bietet namentlich der 200 Seiten lange Nachtrag des II. Bandes ein buntes Allerlei. — Aus diesem „Verschiedenen“ des Nachtrages möge eine Nummer als Beispiel zur Erhärtung des Gesagten dienen. Unser Blick fällt zufällig auf Nr. 305, S. 340. Sie lautet:

Die öffentlichen Schulprüfungen.

I. Die öffentliche Prüfung gehört der ältesten Zeit an und hat sich fast in unveränderter Form bis jetzt in fast allen Schulen erhalten.

II. Ihr Zweck war früher begründet; denn sie diente a) zur Verbreitung und Empfehlung einer neuen Methode und b) das Interesse für die Schule sollte durch sie in allen Volksschichten geweckt und erhalten werden.

III. Die öffentliche Prüfung dient jetzt nicht nur keinem dieser Zwecke, sondern sie ist vielmehr geeignet, Schule, Schüler, Lehrer und Lehrerstand zu schädigen.

IV. Die öffentliche Prüfung muß abgeschafft werden.

Bei einer neuen Auflage mögen zur freundlichen Aufnahme folgende Thesen bestens empfohlen sein, zumal bislang das Thema noch in der Sammlung fehlt.

Die amtlichen Lehrerprüfungen.

I. Ihr Zweck war früher begründet; denn sie dienten a) zur Erforschung und Feststellung des Grades, in welchem die jungen Lehrer sich in die pädagogische Wissenschaft weiter vertieft hatten, und b) zur Pflege des Interesses für das Weiterstudium und zur Reizung der lebendigen Strebe- und Wachstumskraft im Lehrerstande.

II. Weil jetzt hier und da die Auffrischung der Nachschreibungen im Seminarunterrichte, das Einpauken oberflächlicher Leitfäden und die fleißige Benutzung von Sammelwerken für Examenarbeiten den Prüflingen zu höheren Censuren verhelfen, als das ernste Quellenstudium, so schädigen daselbst die vorgeschriebenen amtlichen Lehrerprüfungen die Solidität und das nachhaltige wissenschaftliche Interesse der „jungen Kollegen“ und damit die Schule, die Schüler und den Lehrerstand.

IV. Die amtlichen Lehrerprüfungen sind deshalb — nicht abzuschaffen, sondern zweckentsprechend zu verbessern, wo sie solche Vorbereitungen begünstigen,

und die bunten Sammlungen von guten und oberflächlichen Konferenz- und Prüfungsarbeiten sind hauptsächlich nur älteren, durch ernstes Studium im eigenen pädagogischen Denken geschulten Kollegen zur vergleichenden Orientierung zu empfehlen. —

„Für die Jugend" — auch im Lehrerstande — „ist nur das Beste gut genug."

J. Trüper.

Englisch.

Englische Schülerbibliothek von Dr. A. Wiemann. Gotha, G. Schloeßmann:

22. u. 25. Bdch. Napoleon Bonaparte.

23. Creasy, Drei Entscheidungsschlachten des 18. Jahrh. (Pultova 1709, Saratoga 1777, Valmy 1792).

24. 6. Erzählungen aus A Book of golden Deeds: The brave brethren of Judah. Guzman el Bueono. The Vendéens. The faithful slaves of Haiti. Agostina of Zaragoza. The loss of the Magpie Schooner.

27. 6 Erzählungen aus A Book of golden Deeds: The Devotion of the Decii. Regulus. The Battle of the Blackwater. The Keys of Calais. Under Ivan the Terrible. The Second of September (1792).

26. Gullivers Voyage the Brobdingnag, by J. Swift.

Von der Englischen Schülerbibliothek des Herrn Dr. Wiemann, Rektor des Realprogymnasiums zu Eilenburg, die wir in Nr. 9 des Jahrg. 1885 dieser Zeitschrift besprochen haben, liegen obige 6 Nrn. vor. Sie tragen die Vorzüge und Mängel, welche dort schon angedeutet sind und auf die wir nicht weiter eingehen. Am meisten befremdet es, daß einige Bändchen ohne Namhaftmachung eines Verf. in die Welt geschickt werden. Nr. 26, Gullivers Voyage to Brobdingnag hätte ungedruckt bleiben sollen, da die Arbeit ein sehr schwaches Seitenstück zu des Verfassers bekannter und amüsanter Jugendschrift: Gullivers voyage to Lilliput bildet. Am wertvollsten erscheinen die Bändchen 24 und 27: Golden Deeds, die hiermit zur Schul- wie unter Umständen zur Privatlektüre empfohlen werden.

Vorschule der englischen Sprache. Unter besonderer Berücksichtigung der Aussprache und der Umgangssprache von Backhaus. 2. vermehrte Aufl. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 1886.

Da der Umfang des Buches von 176 auf 218 Seiten vermehrt ist, so ist auch der Preis von 1,60 M. auf 2 M. erhöht worden. Im Jahrgang 1885, S. 204 dieser Zeitschrift haben wir eine genaue Analyse und Beurteilung der vortrefflichen Backhausschen Vorschule gegeben, darum können wir uns hier um so kürzer fassen. Bezüglich der Änderungen und Erweiterungen bemerkt der erfahrene Verfasser, daß er in der Bezeichnung der Aussprache geglaubt hat, sich bei einem Elementarbuche in Übereinstimmung mit den allgemein gebräuchlichen Wörterbüchern selten und nur in wenigen wichtigen Fällen auf die Ansichten neuerer Phonetiker Rücksicht nehmen zu müssen. Auch der zweiten Eigentümlichkeit des Buches, dem Unterrichte möglichst die Sprache des Lebens zu Grunde zu legen, ist er treu geblieben und zwar unter Berufung auf einen bedeutenden Fachkenner, Prof. Storm, der sich in seiner Englischen Philologie I, S. 178 über diesen strittigen Punkt folgendermaßen äußert: „Die natürliche, eigentliche Sprache ist die lebende, gesprochene, die sich zunächst um die Verhältnisse des alltäglichen Lebens dreht. Die Schriftsprache teilt sich in die eigentliche, welche der lebenden Sprache entspricht, und die uneigentliche künstliche, den sogen.

höheren Stil. Man ist in der Schule sehr bemüht, den Schüler in diese höhere Sprache, die man als die normale, klassische ansieht, einzuführen. Es gilt aber, beide Stilarten scharf (?) von einander zu sondern und mit dem Anfang zu beginnen: erst die eigentliche, dann die uneigentliche Sprache. Das wird dem Schüler eine ganz andere Herrschaft über die Sprache verschaffen als das bisher gebräuchliche System ... Das Lesebuch soll den Schüler nicht in die Litteratur, sondern in die einfachste Schriftsprache einführen, und soll leichte Schriftstücke enthalten, besonders Erzählungen, die sich im Leben bewegen, vielleicht auch einige leichte historische Stücke." Indes hat der Verfasser die Zahl der Lesestücke, die zum Teil zwischen den grammatischen Lektionen geschickt eingeschaltet sind, um eine nicht unbeträchtliche Anzahl vermehrt. Neu hinzugekommen ist außer einigen wertvollen grammatischen Abschnitten, z. B. über die deutschen ins englische zu übersetzenden Präpositionen ein sehr notwendiges Inhaltsverzeichnis und ein noch unentbehrlicheres Wörterbuch. Wer nach einem Elementarbuch mit Bezeichnung der Aussprache nach neueren lautphysiologischen Forschungen, z. B. nach den Schriften von Trautmann oder Vietor, sucht, dem empfiehlt sich das altbewährte von Dr. John Koch wiederholt neu bearbeitete und von uns im Jahrg. 1886, S. 399 in 22. Aufl. angezeigte

Elementarbuch der englischen Sprache von Dr. Foelsing, weil. Prof. am französischen Gymnasium zu Berlin. 23. verbesserte und vermehrte Aufl. Berlin, Enslin (Rich. Schoetz). 213 S. in vorzüglicher Ausstattung.

Nach dem Plane des Buches soll der Schüler gleich von vornherein durch leichtere Lesestücke in die englische Ausdrucksweise eingeführt und durch sorgfältige Durcharbeitung derselben allmählich mit ihr vertraut gemacht werden. Für diese analytische Methode sind alle nötigen Hülfsmittel geboten und verbessert worden, auch sind die fraglichen Lesestücke im Laufe der Zeit durch kürzere und leichtere ersetzt worden, ein Beweis, daß es mit diesem theoretisch allerdings berechtigten Verfahren besonders bei jüngeren Schülern doch große Schwierigkeiten macht. Ferner sind die grammatischen Stoffe vermehrt und gefeilt und in der neusten Auflage sind zur Veranschaulichung und Übung in den üblichsten Wendungen der Umgangssprache an mehreren Stellen kurze Gespräche eingeschoben worden.

Das von jeher geschätzte Werkchen erscheint darum heute nach den pädagogischen und wissenschaftlichen Anforderungen der Gegenwart umgearbeitet und theoretisch ebenso zuverlässig wie praktisch brauchbar, allein wohlgemerkt nur für solche höheren Lehranstalten, die den englischen Unterricht mit gereifteren Schülern zu beginnen pflegen.

Lehrbuch der englischen Sprache. Herausgeg. von Dr. Wilh. Petersen, Rektor zu Tönning an der Eider. Leipzig, G. Gräbner. 1887. 248 S. 2 M.

Wie manche Menschen entschieden besser sind als ihr Ruf, so scheint mir auch das vorliegende Lehrbuch des Hr. Dr. P. besser zu sein, als man nach dem etwas inhaltlosen Vorworte vermuten sollte. Mit Recht will der Verf. bei der Auswahl oder Ausarbeitung eines sprachlichen Lehrbuches sich vergewissert wissen, „welchen Zweck dasselbe zu erfüllen habe? Ist es bestimmt für die Schule oder für den Privatunterricht, oder für den Selbstunterricht? Für den Einzelunterricht oder für den Massenunterricht, für Kinder oder für Erwachsene? Ist der Schüler gut oder schlecht vorbereitet? Hat er schon andere Sprachen gelernt

oder nicht? Lernt er gleichzeitig noch andere fremde Sprachen oder nur die eine? Und was sonst für Umstände mehr hinzukommen mögen." Zu diesen „sonstigen Umständen" scheint mir auch die Frage zu gehören: für Volksschulen? (wie beispielsweise in Hamburg), für Mittelschulen? für höhere oder mittlere Töchterschulen? für höhere Bürger- oder Realschulen? für Gymnasien oder Handelsschulen? Ferner für halberwachsene Gewerbe- und Handeltreibende? u. a. Kreise. — Daß dergleichen nicht überall beachtet werden, veranlaßte den Verf. ein neues Lehrbuch herauszugeben und jenes zu dem Zwecke, um Schulkinder von 12 bis 16 Jahren als Leitfaden beim englischen Unterrichte zu dienen, ohne daß wir erfahren, welche der genannten Kreise oder Umstände der Verf. davon eigentlich im Auge gehabt habe. Es kann obigen Worten nach doch unmöglich seine Absicht gewesen sein, sein Lehrbuch als „Mädchen für alles" dienen zu lassen. Unserer Ansicht nach scheint das Buch sich für die meisten Anfänger von 11—13 Jahren in niedern und mittlern Anstalten zu eignen und für einen zweijährigen Kursus auszureichen, falls daneben im zweiten Jahre noch ein Lesebuch benutzt wird. — Ferner plädiert Hr. Dr. P. nicht ungeschickt für den Grundsatz von Prof. Plötz: „die französische wie englische Aussprache wird durch Vorsprechen wirklich gelehrt, nur durch Hören und Nachsprechen wirklich gelernt" — was natürlich nur für Anfänger der oben bezeichneten Art richtig sein mag. Gleichwohl kann Hr. Dr. P. sich nicht enthalten, seinen Lektionen eine Leseschule mit Leseübungen auf neun Seiten vorauszuschicken, in denen die verschiedene Aussprache der Vokale, der Doppelvokale und der Konsonanten durch eine Reihe von Beispielen veranschaulicht wird, die indes weder eine Übersetzung noch eine Anwendung finden. In Lehrgang, Lehrverfahren und Stoff unterscheidet sich das Buch nicht wesentlich von der bisher vorherrschend gewesenen Methode, wie sie sich z. B. bei Plate, Degenhardt, Zimmermann, Backhaus u. a. findet.

Lehrbuch der englischen Sprache. Anleitung zur Erlernung der engl. Umgangs- und Geschäftssprache in vier Stufen. Herausg. von U. Schmidlin. III. Stufe: Die wichtigsten Regeln der Syntax. Zürich, Cäsar Schmidt. 104 S. à 1 M.

Da uns von diesem, wie es scheint, etwas weitläufig angelegten, auch nicht für gewöhnliche Lehranstalten bestimmten Werke nur das III. Heft vorliegt, so begnügen wir uns mit der Bemerkung, daß dasselbe keineswegs bloß „die wichtigsten Regeln der Syntax" enthält, sondern einen methodisch wohl durchdachten Lehrgang mit veranschaulichenden englischen ziemlich schwierigen Lesestücken, Regeln und dazu gehörenden deutschen Übungen, teils in unzusammenhängenden Sätzen, teils in Sprachganzen, wie der Weltverkehr sie erheischen.

Französisch.

Morceaux choisis de Buffon ou recueil de ce que les écrits ont de plus parfait sous le rapport du style et de l'éloquence. Brême, Heinsius. 1885. 204 S.

Wenn ein Schriftsteller früherer Zeiten um seines Stils und seiner Beredsamkeit willen noch heute verdient gelesen und der heranreifenden Jugend als Muster dargeboten zu werden, so ist es der berühmte Naturforscher Georges Louis Leclerc, Graf von Buffon, geb. 1707 und gest. 1788 am Vorabend jener großen Revolution, deren traurIger Anblick ihm also erspart blieb. Als er in die französische Akademie aufgenommen wurde, sprach er sich in der Antrittsrede schon mit Entschiedenheit

für die Bildung des Stils aus: „Der Stil ist nichts anderes als die Ordnung und die Bewegung, die man in seine Gedanken bringt“ und „der Stil ist der Mensch“. Zur richtigen Würdigung dieses Satzes verdienen indes die Worte hinzugefügt zu werden, die B. denselben vorangehen läßt: „Gut geschriebene Werke sind die einzigen, welche auf die Nachwelt kommen. Die Menge der Kenntnisse, die Besonderheit der Thatsachen, selbst die Neuheit der Entdeckungen sind keine sicheren Bürgen für die Unsterblichkeit. Wenn die Werke, welche dieselben enthalten, nur von geringfügigen Gegenständen handeln, oder wenn sie geschmacklos geschrieben sind, ohne Würde und Geist, so werden sie untergehen, während die Kenntnisse, die Thatsachen und die Entdeckungen sich leicht erheben, sich verbreiten und angewandt werden, falls geschicktere Hände sich ihrer bemächtigen. Diese Dinge sind außerhalb des Menschen: Der Stil ist der Mensch selbst.“ Gewiß sind manche gewagten Vermutungen oder Behauptungen des Forschers durch spätere Forschungen überholt, andere freilich auch bestätigt worden, aber bei weitem das meiste von dem, was er in seiner glänzenden Darstellungsweise der Nachwelt überliefert hat, bleibt ewig wahr und um seiner Originalität, Schönheit und Würde willen mustergültig. Gerade in letzter Zeit ist unter den neusprachlichen Philologen das Bedürfnis erwacht, durch gut geschriebene Realstoffe die formalidealen Aufgaben des Sprachunterrichtes zu begründen und für das Leben zugleich praktischer zu gestalten — ich erinnere an die betreffenden Verhandlungen des Philologen-Kongresses zu Zürich im Herbste d. J. — hier ist solchen Bestrebungen eine passende Lektüre für Oberklassen geboten, wie sie kaum besser durch neuere Schriftsteller hergestellt worden ist. Beginnend mit der unverkürzten erwähnten akademischen Abhandlung, bietet der ungenannte geschickte Sammler etwa 100 kleinere und größere Auszüge aus den berühmten Schriften Buffons: Théorie de la terre (1749), Époques de la nature (1778) und Histoire naturelle, die auch von gereifteren Kennern des Französischen nicht ohne treffliche Frucht gelesen und studiert werden können. Wir haben ein anderes Werk vor uns, als was naturwissenschaftliche Jugendschriftsteller unter Buffons großem Namen — Buffon de la Jeunesse. Buffon des Écoles, Petit Buffon etc. auf den Büchermarkt zu bringen pflegen.

Zur Recension eingegangene Bücher.

Sturm, Lektionen für den Anschauungs-Unterricht. 1,50 M. Karlsruhe, G. Braun.

Hoffmann, Deutsche Wort- und Formenlehre. 0,75 M. Leipzig, Georg Reichardt.

Schneider, Bildungsziel und Bildungswege für unsere Töchter. 0,60 M. Berlin, Wiegandt u. Grieben.

Schulze, Die einheitliche Christenlehre. 2. Bd. (Schluß). 4 M. Gütersloh, C. Bertelsmann.

Warneck, Die Mission in der Schule. 3. Aufl. 2 M. Ebd.

Gedenkblatt Kaiser Wilhelm I. Kunstanstalt v. Ernst Kaufmann in Lahr.

Lutz, Der Mensch. Wandkarte auf Leinwand gezogen und mit Stäben. 4 M. Stuttgart, C. Hoffmann.

Evangelisches Schulblatt.

August 1888.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Der Gesinnungsunterricht im zweiten Schuljahre.

Von Hauptlehrer Redeker und Lehrer Pütz, Mülheim a. d. Ruhr.*)

I. Principielle Erwägungen.

Haben wir für das erste Schuljahr klassische Kinder- und Tiergeschichten ausgewählt und von den biblischen Geschichten nur der Jugend Jesu einen Platz neben denselben eingeräumt, so geschah das lediglich aus dem Grunde, weil wir der Meinung sind, daß die biblischen Geschichten, mit der einzigen Ausnahme der Jugend Jesu, über die Fassungskraft der Kleinen im ersten Schuljahre hinausgehen, nicht aber huldigen wir der Ansicht, daß die biblischen Geschichten in Bezug auf ihren religiösen oder ethischen Wert durch irgend welche, wenn auch noch so wertvolle, Erzählungen zu ersetzen seien. Auch teilen wir die Befürchtung nicht, daß das Kind während seiner Schulzeit mit biblischen Geschichten zum Schaden seiner religiösen Gesinnung überfüttert werden könne. Diese Befürchtung ist bei der jetzigen Stoffverteilung, nach welcher den Kindern jedes Jahr die ganze Geschichte des Reiches Gottes im Excerpte vorgeführt wird, allerdings nicht ganz unbegründet, kann aber durch eine zweckmäßige Verteilung hinweggeräumt werden. Wir fühlen uns demnach verpflichtet, sobald das Kind in seinem Anschauungs- und Sprachvermögen soweit gefördert ist, daß es dem Inhalt und der Form biblischer Erzählungen Verständnis entgegenbringen kann, diese dem Gesinnungsunterrichte zu Grunde zu legen. Da fragt es sich nun, ob dies schon im zweiten Schuljahre der Fall ist. Wir glauben auf Grund unsrer Erfahrungen diese Frage mit „ja" beantworten zu dürfen, fügen aber hinzu, daß wir in Übereinstimmung mit Ziller-Rein das zweite Schuljahr noch als zum Vorbereitungskursus gehörig ansehen.

Wollten wir mit dem zweiten Schuljahre schon den Hauptkursus der biblischen Geschichte beginnen, so hätten wir in diesem Jahre die grundlegenden biblischen Geschichten zu behandeln, wir stimmen aber Rein bei, wenn er sagt: „Biblische Geschichten, wie die von der Schöpfung, dem Sündenfall ꝛc. erfordern eine weit ausgedehntere Lebenserfahrung als sie das Kind im ersten Schuljahr erwirbt."

*) Vergl. Evangel. Schulblatt von 1887, S. 161 ff, und 216 ff.

Da wir nun aber das zweite Schuljahr noch als zum Vorbereitungskursus gehörig ansehen, haben wir auch die Freiheit, diejenigen biblischen Geschichten auszuwählen, welche für diese Stufe die geeignetsten sind; wir lassen uns daher bei unsrer Wahl von dem Interesse der Kinder leiten.

Wir haben bereits gesagt, daß unsere Kleinen sich zunächst für Kinder- und Tiergeschichten interessieren. Welches ist aber die nächst höhere Stufe? Wir glauben uns nicht zu irren, wenn wir behaupten, daß es die Familiengeschichte sei. Ist das Apperceptionsmaterial für die Kinder- und Tiergeschichten das eigene Seelenleben der Kinder, so eignen sie sich dasselbe für die Familiengeschichten durch Beobachtung im Familienkreise an. Dazu kommt, daß in den Familiengeschichten oft Scenen vorkommen, die das Verhältnis der Kinder zu ihren Eltern und Geschwistern zum Gegenstande der Darstellung haben, wo also das Kind wieder in der Lage ist, aus dem eigenen Busen die erklärenden Bilder zu holen.

Auf die Frage: „Welche biblische Familiengeschichte sollen wir wählen?" hören wir fast jeden Lehrer antworten: „Welche anders als die Geschichte Josephs!" Joseph ist bekannt als Liebling der Kinder. Wie trauern sie mit ihm, als er fortgerissen wird von dem geliebten Vater, fortgerissen von Vaterland und Vaterhaus in die unbekannte Ferne. Mit welcher Wehmut begleiten sie den Unschuldigen ins Gefängnis, wie zürnen sie über den undankbaren Schenken, der sein vergaß. Und als er dann endlich durch Gottes wunderbare Führung aus langer Kerkerhaft erlöst wird, um ein Herr zu werden über ganz Ägyptenland, wie jubelt da ihr kleines Herz auf. — Mit welcher Teilnahme begleiten sie dann wieder die Prüfung der Gesinnung der Brüder, und mit welchem Wohlgefallen nehmen sie wahr, daß diese nicht mehr die bösen, ruchlosen Menschen von ehemals sind, sondern daß sie andere geworden. Und wenn ihnen dann zuletzt erzählt wird von dem herzlichen Empfang des alten Jakob durch den geliebten Joseph, da kann man in den leuchtenden und wohl auch von Thränentau befeuchteten Augen die innere Befriedigung lesen. — Die Kinder folgen also mit dem lebhaftesten, stets steigenden Interesse dem dramatischen Entwicklungsgange der Geschichte Josephs von ihrem Anfange bis zum Schluß; es darf daher auch dieser dramatische Entwicklungsgang nicht unterbrochen werden, indem man wichtige Glieder ausläßt, wie es bisher wohl üblich war dank dem Princip, die ganze Geschichte des Reiches Gottes im Excerpt schon auf der Unterstufe darzubieten. Es muß vielmehr die ganze Geschichte Josephs von Anfang bis zu Ende vorgeführt werden, auch dürfen einzelne Partien nicht übersichtlich gegeben werden, — Übersichten sind nicht für kleine Kinder, — sondern alles anschaulich — ausführlich. —

Woher kommt es aber, daß die Geschichte Josephs bei den Kindern solch ein Interesse hervorruft? Wir finden in derselben, wie kaum in einer zweiten biblischen Erzählung, die Forderungen erfüllt, welche Rein an eine rechte Jugenderzählung stellt, (Vergl. Stoffauswahl für das erste Schuljahr. Ev. Schulblatt

Jahrg. 1887 Heft 5). Dazu kommt, daß Joseph nicht ein gewöhnlicher Mensch ist, er ist wie zum Herrscher geboren. Überall bahnt er sich den Weg zu einer bevorzugten Stellung: im Vaterhause den Brüdern gegenüber, im Hause des Potiphar den andern Sklaven gegenüber, ja sogar im Gefängnis — bis er dann endlich Regent eines großen bedeutungsvollen Reiches wird. Was aber mit Macht und Energie in die Erscheinung tritt, das gefällt allgemein, also auch den Kindern. Joseph ist ein Idealmensch, ein Held. —

Wie aber nicht bloß eine Persönlichkeit gefällt, die durch ihre Energie Respekt einflößt, sondern auch eine solche, die durch ihre Anmut und ihren Liebreiz unser Wohlgefallen erregt, so gehört zu einem Männerideal ein Frauenideal, zum Helden eine Heldin. Daher hat der deutsche Genius sich nicht begnügt, im Nibelungenlied einen Nationalhelden zu schaffen, er hat in Gudrun eine Nationalheldin daneben gesetzt. Aus demselben Grunde bedarf auch die Geschichte Josephs einer Ergänzung; wir finden sie in der sinnigen, wunderlieblichen, ethisch-idyllischen Familiengeschichte von der frommen Ruth. — Aber auch nach einer andern Hinsicht bildet Ruth eine notwendige Ergänzung zu Joseph. In Joseph wird den Kindern ein guter Sohn vorgeführt, der sich im Glücke seines geringen Vaters nicht schämt, der da weiß, daß ein dankbarer Sohn mehr wert ist, als ein hochmütiger Regent und der es nicht vergessen hat, daß er eher des Vaters Sohn war, ehe er des Ägypterkönigs erster Diener wurde; in Ruth eine fromme Tochter, die aus Liebe zur Mutter Vaterland und Vaterhaus verläßt, die die Verlassene nicht auch verlassen mag, sondern sich um ihretwillen auch der geringsten Arbeit nicht schämt; in Ruth schauen die Kinder die rechte Liebe zur ergrauten Mutter — Liebe bis in den Tod. Die Geschichte Josephs ruft den Kindern zu: „Des Vaters Segen baut den Kindern Häuser," die von der frommen Ruth: „Wenn du noch eine Mutter hast, so sollst du sie mit Liebe pflegen;" beide Erzählungen aber klingen zusammen in der Mahnung: „Bleibe fromm und halte dich recht, denn solchen wird es zuletzt wohlgehen."

Die Geschichte Josephs ist schön, lieblicher die von der frommen Ruth, aber die schönste und lieblichste ist und bleibt doch die Geschichte von dem „Sohn des Vaters, Gott von Art, der ein Gast in der Welt hie ward." **Die Geschichte Jesu ist das A und O des christlichen Religionsunterrichts, darum sollen, ja müssen die Kinder als Christenkinder in jedem Schuljahre von ihrem Heilande hören.** Wenn die Adventsglocken erklingen und von allen Kanzeln verkündigt wird von dem, der da gekommen ist in die Welt und noch kommen will in die Herzen, da wollen auch wir den Kindern wieder erzählen von der gnadenbringenden, heiligen Nacht, in der der Engelruf erklang: „Euch ist heute der Heiland geboren." Wer könnte, wer möchte ein Weihnachtsfest feiern, ohne zu hören die Geschichte von der Geburt des Heilandes. „Und wenn der Greis dieselbe schon achtzigmal gehört hat, so verspürt er das einundachtzigste

mal von neuem eine Lust des Hörens und einen Drang danach." Wir geben der Weihnachtsgeschichte eine ähnliche Ausnahmestellung wie dem Leben Jesu überhaupt.

Hiermit ist bereits gesagt, daß wir die übrigen Geschichten aus der Jugend Jesu im zweiten Schuljahre nicht wieder behandeln wollen, statt dessen wählen wir, parallel mit den aus dem Alten Testament ausgewählten Erzählungen, die Familiengeschichten aus dem Leben Jesu und zwar zunächst solche, die uns zeigen, wie wir mit Jesu die Freuden dieses Lebens genießen sollen, damit sie doppelt und ewig süß sind, und dann solche, die uns lehren, wie wir die Leiden dieser Zeit hinnehmen sollen, damit sie für uns ertragbar und segensreich werden. Wir erzählen demnach zunächst von der Segnung der Kinder, es folgt die Hochzeit zu Kana, dann das Kind des Königischen, hierauf Jairus Töchterlein und endlich der Jüngling zu Nain. Die aus dem Alten und Neuen Testament ausgewählten Erzählungen haben nicht bloß das gemein, daß sie Familiengeschichten sind, ihr Grundgedanke ist auch derselbe. Sie rufen allesamt einem jeden Kinde zu: „Der beste Freund ist in dem Himmel" und „Wer Gott vertraut, hat wohlgebaut im Himmel und auf Erden."

Fragen wir uns nun, welche von den beiden alttestamentlichen Geschichten verdient es um ihrer Einfachheit willen an den Anfang des Schuljahres gestellt zu werden, Joseph oder Ruth? so dürfte schon ein oberflächlicher Vergleich genügen, um zu erkennen, daß die Geschichte Ruths bei weitem einfacher ist als die Geschichte Josephs und ihr daher der Vortritt gebührt. Aber auch wegen der begleitenden Heimatkunde dürfte sich diese Reihenfolge empfehlen. Die Ernte im Lande Kanaan, wovon in der Geschichte Ruths erzählt wird, giebt Veranlassung, in der Heimatkunde von unsrer Kornernte zu sprechen, und der Traum des Schenken bietet Gelegenheit, den Weinstock und die Weinernte als heimatkundliche Stoffe danebenzustellen. —

Damit wäre denn zugleich angedeutet, daß die beiden alttestamentlichen Geschichten der Forderung Reins entsprechen: „Die Erzählung sei lehrreich, biete Anknüpfungen zu belehrenden Besprechungen über Gesellschaft und Natur."*) Daß auch die aus dem Neuen Testamente ausgewählten Geschichten dieser Forderung genügen, leuchtet auf den ersten Blick ein. So bietet die Segnung der Kinder Gelegenheit, von der Kindtaufe zu sprechen; die Hochzeit zu Kana mit den mitgeteilten jüdischen Gebräuchen bei Gastmählern giebt Veranlassung, unsrer Einrichtungen bei derartigen Festen zu gedenken; die Erzählung von dem kranken Kinde des Königischen erinnert an die Sorge der Eltern um ihre kranken Kinder (vergl. Stoffauswahl für das erste Schuljahr, Ev. Schulbl. Jahrg. 1887, Heft

*) Vergl. die nachstehende Pensenverteilung.

5 und 6), ferner an Arzt, Apotheke und dergl.; der Jüngling zu Nain fordert uns auf, Begräbnis und Friedhof als heimatkundliche Stoffe zu behandeln.

Als Resultat unsrer Untersuchung dürfte folgendes anzusehen sein:

1. Durch den Vorbereitungskursus im ersten Schuljahr sind die Kinder soweit gefördert, daß vom zweiten Schuljahre ab ausschließlich biblische Geschichten dem Gesinnungsunterricht zu Grunde gelegt werden können.

2. Das A und O des christlichen Religionsunterrichts ist die Geschichte des Heilandes; darum muß in jedem Jahre neben dem Alten das Neue Testament Berücksichtigung finden.

3. Der für das zweite Schuljahr angemessenste Stoff sind Familiengeschichten. Wir wählen

a) aus dem Alten Testament

1) unter dem Motto: „Wenn du noch eine Mutter hast, so sollst du sie mit Liebe pflegen:"

die Geschichte von der frommen Ruth;

2) unter dem Motto: „Des Vaters Segen baut den Kindern Häuser:"

die Geschichte Josephs.

b) aus dem Neuen Testament

1) unter dem Motto: „Mit Jesus in Freuden, so sind sie dir doppelt und ewig süß:"

aa) Jesus segnet die Kinder.

bb) Die Hochzeit zu Kana.

2) unter dem Motto: „Mit Jesus in Leiden, so sind sie ertragbar und segensreich."

aa) Jesus heilt den Sohn des Königischen.

bb) Jairus Töchterlein.

cc) vom Jüngling zu Nain.

4. Der Grundgedanke sämtlicher ausgewählter Erzählungen ist: „Der beste Freund ist in dem Himmel."

5. Die vorgeschlagenen Erzählungen genügen allen Anforderungen, welche Rein an eine gute Jugenderzählung stellt, so besonders auch der: „die Erzählung sei lehrreich, biete Anknüpfungen zu belehrenden Besprechungen über Gesellschaft und Natur."

II. Stoffauswahl.

Unterrichtszeit.	I. Wissensfächer. a. Gesinnungsunterricht. Bibl. Geschichten.	Sprüche ꝛc.	Katechismus.	Gebet und Lieder.
	A. Ruth.			
April.	1. Die verlassene Naemi.			Führe mich, o Herr, und leite — (Gott des Himmels und der Erden. Str. 5.)
	2. Ruths Treue.			Ach bleib mit deiner Treue — (Ach bleib mit deiner Gnade. Str. 6.) *Lieber Gott, mach mich fromm, daß ich in den Himmel komm! Amen.
Mai.	3. Der Treue Lohn.	Bleibe fromm u. halte dich recht; denn solchen wird es zuletzt wohl gehen. (Pſ. 37, 37.) Ein frommer Mann hilft, wo er kann. (Aus „die Ostereier“ v. Chr. v. Schmid.) *Wohlzuthun u. mitzuteilen vergesset nicht; denn solche Opfer gefallen Gott wohl. (Hebr. 13, 16).	Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren, — (für sie sorgen im Alter) — auf daß du lange lebest im Lande, das dir der Herr, dein Gott, giebt. (5. Gebot.)	*Du lieber Gott, ich fleh' zu dir: die Eltern, die beschütze mir! Wollst ihnen geben deinen Segen Auf allen ihren Lebenswegen! (Hey.)
Juni.	B. Joseph.			
	4. Joseph im Elternhause.	Siehe, wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder einträchtig bei einander wohnen. (Pſ. 133, 1.) Bescheidenheit, das schönste Kleid. (Ostereier.)		

Anmerkung: Die mit * bezeichneten Stoffe treten hier als Wiederholung auf.

b. Heimatkunde. (Anschauungsunterr.)	II. Muttersprache. a. Sprechen. b. Schreiben.*)	c. Lesen.	III. Fertigkeiten. a. Singen.	b. Zeichnen.
Das Saatfeld. Analytisch: was zum Verständnis der Gesch. Ruths (Ährenlesen, Teuerung) und zu „Josephs Traum" (Garben) notwendig ist; synthetisch: Betrachtung des Feldes in der jedesmal entsprechenden Zeit.	Die Zahlen bedeuten Nummern der Niederrheinischen Fibel, II. Tl. ———	**Niederrheinische Fibel, II. Teil.** Die Zahlen bedeuten die Nummern der Lesestücke. ———	Führe mich, o Herr und leite — Ach bleib mit deiner Treue.	Hier ist nur der aus der Heimatkunde hergenommene Stoff für das „malende" Zeichnen (Schiefertafel) angeführt. Nebenher geht d. systematische Heftzeichnen. ———
I. Im Frühling. Bearbeitung des Feldes im Frühling. —	77. Frühlingsbotschaft: Kuckuck, Kuckuck ruft — (Hoffmann v. Fallersleben.)	Frühling: 29 — 61; 76; 77; 78; 79; 81.	Kuckuck, Kuckuck ruft aus dem Wald.	
Der Gehilfe des Menschen bei der Bearbeitung des Feldes: das Pferd.	*Pferd u Sperling. (Hey.)	Kindesliebe: 8; 9. Mutterliebe: 39. (38.)		
Ackergeräte: Wagen (Düngerwagen), Pflug, Egge, Walze. —	* Steckenpferdliedchen: Hopp, hopp, hopp — (Karl Hahn.)	Treue: 63. Fleiß (zu „Ruth auf dem Ährenfelde):" 13; 12; 99; 11; 145, 4–7.	*Hopp, hopp, hopp! Pferdchen, lauf Galopp!	Steigbügel, Peitsche, Wagenrad, Wagen, Rechen, Egge, Grabscheit, Pflug, Walze.
Die junge Saat. —	*8. Wunsch: Ein gutes Kind gern wär' ich nun — (Hey.)			
Die Feldlerche. — Beschreibung des Kehr-Pfeifferschen Bildes: „Wandersmann und Lerche."	Wandersmann u. Lerche. (Hey.) Wanderlied: Vögel singen — (Hoffmann v. Fallersleben.)		Vögel singen, Blumen blühen. —	
Herdentiere (im Anschluß an das Hirtenleben der Brüder Josephs):		Bescheidenheit: 103.		
Die Kuh.		Kuh: 56; 49.		Milchtopf, Milcheimer.

*) Der Stoff für Abschreiben, Diktat und Aufschreiben (aus dem Gedächtnis) wird aus den unter „Sprechen" und „Lesen" angeführten Stücken genommen.

Unterrichtszeit.	I. Wissensfächer. a. Gesinnungsunterricht. Bibl. Geschichten.	Sprüche 2c.	Katechismus.	Gebete und Lieder.
	5. Joseph wird verkauft.	Befiehl dem Herrn deine Wege und hoffe auf ihn; er wirds wohl machen. (Ps. 37, 5.)	Du sollst nicht töten! (6. Gebot.) Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren (nicht betrüben.) (5. Gebot.)	
Juli.	6. Joseph bei Potiphar. 7. Joseph im Gefängnis.	Dein Leben lang habe Gott vor Augen und im Herzen, und hüte dich, daß du in keine Sünde willigest, noch thust wider Gottes Gebot. (Tob. 4, 6.) *Mein Kind, wenn dich die bösen Buben locken, so folge ihnen nicht. (Spr. 1, 10.) *Gott sieht dich, Kind, Drum scheu die Sünd'! (Ostereier.) *Nirgend, nirgend geh' ich hin, wo ich ganz alleine bin — 2c. *Die Wahrheit rede stets — 2c. Sei mitleidig! — Sei dankbar! —: Danket dem Herren; denn er ist freundlich, und seine Güte währet ewiglich. (Ps. 118, 1.)	Du sollst kein falsches Zeugnis reden wider deinen Nächsten. (9. Gebot.) Führe uns nicht in Versuchung, sondern erlöse uns von dem Bösen.	Ach bleib mit deiner Gnade — *Ach bleib mit deiner Treue — (Ach bleib mit deiner Gnade, Str. 1 und 6.)
August.	8. Josephs Erhöhung.	Dem Demütigen hilft Gott. Der beste Freund ist in dem Himmel.		Lobe den Herren, den mächtigen König der Ehren. Str. 1 und 2. *Gott Vater:

b. Heimatkunde. (Anschauungsunterr.)	II. Muttersprache. a. Sprechen.	b. Schreiben. c. Lesen.	III. Fertigkeiten. a. Singen.	b. Zeichnen.
Das Schaf. Die Ziege. Beschreibung des Kehr-Pfeifferschen Bildes: „Hündchen u. Böckchen."	*Lied vom Mond: Wer hat d. schönsten Schäfchen — (Hoffmann v. Fallersleben.) Hündchen und Böckchen. (Hey.)	Schaf: 135; 124; 123. Der Wächter der Herde (Hund): 64; 65; 66; 91. 1.	*Wer hat die schönsten Schäfchen.	Schäferschippe.
		Versuchung: 136.	Ach bleib mit deiner Gnade.	
		Allgegenwart Gottes: 1; 2;		
Das Saatfeld. **Im Sommer:**		Denksprüche: 112.		
Die Roggenpflanze,		Lüge: 145, 1.		Roggenhalm mit Ähre.
der Weizen, der Hafer.				Haferrispe.
Die Kornblume, der Mohn, die Rade. Die Feldmaus.	*Wer hat die Blumen nur erdacht, wer hat sie so schön gemacht, gelb und rot und weiß und blau, daß ich meine Lust dran schau? Das hat der liebe Gott getan, der alles alles machen kann. (Nach Hey.)	Der Sommer: 92; 93; 86. Die Maus: 22; 23. Mäusefänger: a) 21; 136. b) 24; 25; 26. c) 58; 59; 60. Mitleid u. Dank: 98.		Kornblume. Blatt, Blüte und Kapsel des Mohn. (Klatschrose.) Rade.
Die Kornernte. Weitere Bearbeitung d. Getreides: Dreschen, Reinigen.		Ernte: 94; 109; 110; 145, 2. Dreschen: 134.	Lobe den Herren, den mächtigen König der Ehren. *Aus dem Himmel ferne.	Sense, Sichel, Schleppe. Heugabel. Scheune. Dreschflegel.

Unterrichtszeit.	I. Wissensfächer. a. Gesinnungsunterricht.			
	Bibl. Geschichten.	Sprüche rc.	Katechismus.	Gebete und Lieder.
		*Bleibe fromm und halte dich recht; denn — (Ps. 37, 37.)		Aus dem Himmel ferne — (Hey.) *Lieber Gott, mach mich fromm, daß ich in den Himmel komm!
Septembr. (Ferienmonat.)				
Oktober.	9. Josephs Brüder kommen nach Ägypten.	Wir wissen, daß denen, die Gott lieben, alle Dinge zum Besten dienen. (Röm. 8, 28.) Wir sollen andern ihre Schuld vergeben. — *Siehe, wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder einträchtig bei einander wohnen. (Ps. 131, 1.)	Vergieb uns unsere Schuld, wie wir vergeben unsern Schuldigern.	—
November.	10. Joseph versorgt die Seinen. ——— Wiederholung.		Du sollst deinen Vater und deine Mutter ehren. (5. Gebot.)	Gieb, daß ich thu mit Fleiß — (O Gott, du frommer Gott. Str. 2.)
	C. Jesus.			
Dezember.	11. Jesu Geburt.	Also hat Gott die Welt geliebt, daß er seinen eingebornen Sohn gab, auf daß alle — (Joh. 3, 16.)		Vom Himmel hoch. Str. 1–4. Ihr Kinderlein, kommet. Str. 1–4.

b. Heimatkunde. (Anschauungsunterr.)	II. Muttersprache. a. Sprechen. b. Schreiben.	c. Lesen.	III. Fertigkeiten. a. Singen.	b. Zeichnen.
Die Kornmühle: a. Wassermühle. b. Windmühle.	Die Mühle: Es klappert die Mühle am rauschenden Bach — E. Anschütz.	Wassermühle: 120.	Es klappert die Mühle am rauschenden Bach. (Mit Bewegungen auszuführen.)	Windmühle.
Der Herbst. Der Weinstock (im Anschluß an „Joseph im Gefängnis.") Andere Erscheinungen im Herbst: Die Obsternte. Das Saatfeld im Herbst. Die Zugvögel. Die Hasenjagd — der Hase.	Häsleins Klage: Gestern Abend ging ich aus —	Sei versöhnlich: 10. Gottes Fürsorge: 80. Der Herbst: 114; 115. Obsternte: 116; 117; 129, 1 2; 91, 8; 57; 54; 55; 53; 33; 32. Zugvögel: 119; 118; 122. Hase: 43; 42; 44; 45; 68; 67.	Gestern Abend ging ich aus.	Weinstock mit Spalier. Weintraube, Apfel; Birne; Pflaume; Nuß.
Der Winter. Das Saatfeld im Winter. Schnee und Eis.	*Das Christkind: Alle Jahre wieder (W. Hey) O wie ist es kalt geworden. Str. 1. *Rabe: Was ist das für ein Bettelmann — (Hey.) *Vogel am Fenster. (Hey. *Schneemann. (Hey.)	Winter: 133; 132; 131; 130; 137. Weihnachten: 138; 139; 140.	Vom Himmel hoch. *Alle Jahre wieder. Ihr Kinderlein kommet.	Stall, Krippe, Christbaum.

Unterrichtszeit.	I. Wissensfächer. a. Gesinnungsunterricht.			
	Bibl. Geschichten.	Sprüche. 2c.	Katechismus.	Gebete und Lieder.
Januar.	12. Jesus segnet die Kinder.	Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solcher ist das Reich Gottes. (Mark. 10, 14.)		Breit aus die Flügel beide — (Nun ruhen alle Wälder. Str. 8.) Du lieber, heil'ger, frommer Christ. Str. 1; 4; 5. *Ich bin klein, mein Herz mach rein; soll niemand drinn wohnen, als Jesus allein.
	13. Die Hochzeit zu Kana.	Schmecket und sehet, wie freundlich der Herr ist. (Ps. 34, 9.) *Danket dem Herrn — (Ps. 118, 1.)	Unser täglich Brot gieb uns heute.	Komm, Herr Jesu, sei unser Gast, und segne, was du uns bescheret hast! Amen.
Februar.	14. Jesus heilt das Kind des Königischen.	Rufe mich an in der Not. — (Ps. 50, 15.) *Vertrau auf Gott, Er hilft in Not. (Ostereier.)		Auf meinen lieben Gott trau ich in Angst und Not — Str. 1.
	15. Jairus Töchterlein.	Ich bin die Auferstehung und das Leben — (Joh. 11, 25.)		
März.	16. Der Jüngling zu Nain.	Jesus hat Mitleid mit den Unglücklichen. Jesus tröstet die Traurigen. Jesus hilft und erfreut so gern. — Mir ist gegeben alle Gewalt im Himmel und auf Erden. (Matth. 28, 18.)		Nun danket alle Gott. Str. 1.
	Wiederholung.			

b. Heimatkunde. (Anschauungsunterr.)	II. Muttersprache. a. Sprechen.	b. Schreiben. c. Lesen.	III. Fertigkeiten. a. Singen.	b. Zeichnen.
Menschenleben: Kindtaufe.		Neujahr: 143; 144; 142; 141; 146, 2. Der Kinderfreund: 41. (40.)	Breit aus die Flügel beide —	Taufbecken.
Gastmahl.				Wasserkrug.
Krankheit: Arzt, Apotheke, Krankenhaus.	(Vertrauen auf Gott:) Abendgebet: Bald ist es wieder Nacht — (Hey.)	Vertrauen auf Gott: 15; 2.	Bald ist es wieder Nacht.	
Tod: Begräbnis, Friedhof, Denkmal.			Nun danket alle Gott.	Grabkreuz. Denkmal.
Winters Abschied.	Sehnsucht nach dem Frühling: (O wie ist es kalt) St. 2, 3, 4. (Hoffmann v. Fallersleben.) Winters Abschied: Winter ade — (Hoffmann v. Fallersleben.)	Winters Abschied: 72; 73; 74. Die Rätsel, Sprichwörter und Denksprüche mit wiederholender Heranziehung des Gesamtstoffes des Schuljahres: 17; 26; 28; 31; 45; 47; 51; 66; 90; 91; 112; 113; 128; 129; 145; 146; Seite 41.	O wie ist es kalt geworden.	

III. Zwei Lehrbeispiele.

1) Josephs Erhöhung.

Ziel: Ich will euch heute erzählen, wie Joseph aus dem Gefängnis kommt.

Erster Abschnitt.*)

I. Anschauen.

Wer sollte dem Joseph helfen, daß er aus dem Gefängnis käme! Wen sollte der Schenke bitten, Joseph aus dem Gefängnis zu lassen? Der Schenke war jetzt schon zwei Jahre aus dem Gefängnis; aber er hatte noch immer nicht an Joseph gedacht. Wie konnte ihn Gott wieder an Joseph erinnern? (Gott konnte ihm wieder einen Traum schicken.) So hat Gott es nicht gemacht. Er schickte dem König einen Traum. Der König träumte, er stünde am Wasser. Da stiegen aus dem Wasser sieben schöne, fette Kühe; die gingen auf die Weide. Was thaten sie da? Danach stiegen wieder sieben Kühe aus dem Wasser; die waren aber häßlich und mager. Wohin mögen die mageren Kühe auch gegangen sein? Und die sieben mageren Kühe — fraßen — die sieben fetten Kühe — auf. — Als der König so geträumt hatte, da erwachte er. Woran dachte er gewiß des Morgens gleich? Er dachte: „Was für ein merkwürdiger Traum war das!" Wußte der König wohl, was der Traum bedeutete? Wie war der Schenke im Gefängnis, als er nicht wußte, was sein Traum bedeuten sollte? (traurig.) Wie wird auch der König sein? Was möchte er gern wissen? Wen wird er rufen lassen? (Joseph.) Der König wußte aber gar nichts von Joseph; er ließ andere Männer rufen. Was für Männer müssen das sein, die einen solchen Traum auslegen könnten? (kluge M.) Wen ließ also der König rufen? Er ließ alle klugen Männer in Ägypten rufen. Was erzählte er ihnen? Was fragte er sie dann? „Könnet ihr mir sagen, was der Traum bedeutet?" Die klugen Männer wußten wohl vieles von der Sonne und dem Mond; sie kannten auch die Sterne am Himmel; aber den lieben Gott kannten sie nicht. Wer aber hat dem König den Traum geschickt? Was werden darum die klugen Männer nicht wissen, weil sie den lieben Gott nicht kennen? Von all den klugen Leuten, die in Ägypten waren, konnte keiner den Traum auslegen. Wie wird da der König noch mehr geworden sein?

Einprägen.

a. Erzählen im Zusammenhange von seiten des Lehrers:

Als der Schenke zwei Jahre aus dem Gefängnis war, hatte der König einen Traum. Er träumte, er stände am Wasser. Aus dem Wasser stiegen sieben schöne, fette Kühe; die gingen auf die Weide. Danach stiegen sieben

*) Die Geschichte bildet eine Lehreinheit, die wird aber wegen ihrer Länge in drei Abschnitte zerlegt: 1. Des Königs Traum, 2. Die Auslegung des Traumes, 3. Der Lohn des Traumdeuters.

magere, häßliche Kühe aus dem Wasser; die fraßen die fetten Kühe. — Da erwacht der König. Am Morgen ließ er alle klugen Männer in Ägypten rufen und erzählte ihnen seinen Traum; aber da war niemand, der ihm den Traum auslegen konnte.

b. Abfragen: Wem schickte Gott nach zwei Jahren einen Traum? Was träumte der König? Warum ist der König des Morgens traurig? Wen läßt er rufen? Was kann ihm niemand sagen?

c. Erzählen von seiten der Kinder.

Zweiter Abschnitt.

Ziel: Wir wollen nun hören, wer den Traum auslegt.

I. Anschauen.

Wie war der König noch mehr geworden, als ihm die klugen Männer den Traum nicht deuten konnten? Da kam der Schenke zu ihm; der sah, daß der König so traurig war. Was wird er da den König gefragt haben? „Warum bist du so traurig?“ Was antwortet dann der König? „Ich habe einen Traum gehabt, und niemand kann mir den Traum auslegen.“ An wen mag da der Schenke wohl denken? Was wird er dem König sagen? „Im Gefängnis ist ein Mann; der heißt Joseph; der kann Träume auslegen.“ Wenn der König nun fragt: „Woher weißt du das? was antwortet dann der Schenke? „Als ich im Gefängnis war, hatte ich auch einen Traum; den hat mir Joseph ausgelegt, und wie er es gesagt hat, so ist es ergangen.“ Wie denn? Was wird nun der König befohlen haben? „Holt mir den Joseph!“ Da gingen die Diener nach dem Gefängnis und holten Joseph.

Was wird der König zu Joseph sagen? „Kannst du Träume auslegen?“ Was hatte Joseph im Gefängnis dem Schenken geantwortet, als dieser sagte: „Ich habe niemand, der mir meinen Traum auslegen kann?“ Was wird er jetzt auch dem König antworten? „Träume auslegen kann nur Gott. Wenn Gott mir hilft, will ich es dir sagen.“ Da erzählte der König seinen Traum. Erzähle den Traum, wie der König ihn Joseph erzählt hat! „Mir hat geträumt, ich stände am Wasser. Aus dem Wasser — —.“ Joseph konnte den Traum sogleich deuten. Er sprach: „Die sieben fetten Kühe bedeuten sieben reiche Jahre, und die sieben mageren Kühe bedeuten sieben arme Jahre. Siehe, es werden jetzt zuerst sieben reiche Jahre kommen und danach sieben arme Jahre. Da wird eine große Not sein.“

Was für Jahre werden zuerst in Ägyptenland kommen? Da wächst auf dem Felde viel mehr Korn, als die Leute zur Speise nötig haben; die Bäume hangen voll von schönen Früchten; auf den Wiesen steht hohes, saftiges Gras. Wofür ist dann genug Futter da? Wie sehen die Kühe aus, wenn sie viel gutes Futter bekommen? (schön und fett.) Was für Jahre kommen danach? Wie wird es da auf dem Felde aussehen? Wofür wird dann nicht genug Futter da

sein? Wie sehen die Kühe aus, wenn sie nicht genug Futter bekommen? (häßlich und mager.) Wer wird auch nicht genug Speise haben? Weil kein Korn mehr wächst, wird das Brot immer teurer. Das ist teure Zeit. Zuletzt ist nichts mehr da. Dann ist große Not. Wie wird es dann den Leuten ergehen? Sie werden vor Hunger sterben. Wie können denn die Leute machen, daß sie doch noch etwas zu essen haben, wenn auf dem Felde nichts mehr wächst? (Denkt daran, daß in den guten Jahren mehr wächst, als die Leute zur Speise nötig haben!) Wo kann man das Korn verwahren, was in den guten Jahren übrig bleibt? (Kornhäuser.)

Darum sprach Joseph weiter zum König: „Suche dir einen klugen und verständigen Mann, und mache ihn zum Herrn über ganz Ägyptenland! Dem müssen die Leute in den guten Jahren alles Korn bringen, was im ganzen Lande übrig bleibt. Das muß der Mann in Karnhäusern verwahren, damit etwas da ist für die sieben Jahre teure Zeit." Bei wem können dann die Leute Korn kaufen, wenn auf dem Felde nichts mehr wächst? Was brauchen sie dann nicht zu leiden?

Einprägen.

a. Erzählen im Zusammenhange von seiten des Lehrers:

Der Schenke sprach zum König: „Als ich im Gefängnis war, hatte ich auch einen Traum. Es war aber daselbst ein Mann; der hieß Joseph. Der deutete mir den Traum, und wie er ihn ausgelegt hat, so ist es ergangen." Da sandte der König hin und ließ Joseph holen. Und er sprach zu ihm: „Ich habe gehört, daß du Träume deuten kannst." Joseph antwortete: „Träume auslegen kann nur Gott." Und der König erzählte dem Joseph seinen Traum. Da sprach Joseph: „Die sieben fetten Kühe bedeuten sieben reiche Jahre, und die sieben mageren Kühe bedeuten sieben Jahre teure Zeit. Siehe, sieben reiche Jahre werden kommen in Ägyptenland und nach denselben sieben Jahre teure Zeit. Da wird eine große Not sein. — Nun suche dir einen klugen und verständigen Mann und mache ihn zum Herrn über ganz Ägyptenland. Der muß in den guten Jahren alles Korn sammeln, was übrig bleibt. Das muß er in Kornhäusern verwahren, damit Vorrat da ist für die sieben Jahre teure Zeit."

b. Abfragen: Wer nennt dem König einen Mann, der Träume auslegen kann? Wie spricht der Schenke zum König? Wer wird nun geholt? Was sagt der König zu ihm? Joseph weiß aber, daß er das nicht aus sich selbst kann. Was antwortet er deshalb dem König? — In einer früheren Geschichte habt ihr schon gelernt: „Gott war mit Joseph." Wer half auch jetzt dem Joseph? Was kann darum Joseph dem König sagen? Was bedeuten die fetten Kühe? Was bedeuten die mageren Kühe? Welche Kühe hatte der König zuerst gesehen? Was für Jahre werden also auch zuerst kommen? Wieviel Früchte werden dann wachsen? Was für Jahre werden danach kommen? Wie wird es dann den Leuten ergehen? Was soll nun der König thun, damit die Leute nicht in so große Not kommen?

Was sollen die Leute in den guten Jahren dem Manne bringen? Was soll er damit thun? Wenn alle Leute alles Korn zusammenbringen, was im ganzen Lande übrig bleibt, und wenn der Mann alles zusammennimmt und in die Kornhäuser schüttet, dann sammelt er das Korn. Was soll also der Mann thun? — Eure Eltern kaufen sich manchmal mehr Butter und Salz, als sie auf einmal gebrauchen; warum? (damit sie nicht immer wieder kaufen müssen.) Dann sagt man: sie haben Vorrat. Wie sagt man dann? Wenn jemand für lange Zeit genug hat, dann hat er Vorrat. Wenn in Ägypten die Kornhäuser voll Korn sind, — was ist dann auch da? Für welche Zeit ist Vorrat da? Warum muß in der teuren Zeit Vorrat da sein? Was sagt darum Joseph zum König?

c. Erzählen von seiten der Kinder.

Dritter Abschnitt.

Ziel: Ich will euch jetzt erzählen, welchen Lohn Joseph bekommt.

I. Anschauen.

Was für einen Mann soll der König suchen? Wer ist der klügste Mann in Ägypten? Warum? Wer hat dem Joseph das alles ins Herz gegeben? Darum sprach der König: „Weil dir Gott das alles ins Herz gegeben hat, darum ist keiner so klug und verständig wie du. Du sollst Herr über ganz Ägyptenland sein!" Wer muß nun dem Joseph gehorchen? Wer im Lande ist allein höher als Joseph? Joseph selbst ist fast ein König. In was für einem Hause wohnt ein König? Wo wird nun auch Joseph wohnen? Was für Kleider hatte Joseph an, als er Knecht war und als er im Gefängnis saß? Die kann er jetzt nicht mehr tragen. Wer wird ihm andere Kleider geben? Was für Kleider werden das sein? Der König kleidete ihn mit weißer Seide, und er nahm seinen Ring von der Hand und steckte ihn Joseph an seine Hand und hängte ihm eine goldene Kette um den Hals. Worin fahren reiche Leute über die Straße? Was für Wagen hat ein König? (prächtige Wagen.) Wer wird jetzt auch in einem prächtigen Wagen fahren?

Wie wird sich da der Joseph gefreut haben! Da dachte er gewiß: das hat Gott gethan! Könnt ihr euch denken, was Joseph wohl gethan hat, als er am Abend allein in seinem schönen Königszimmer war? Was kann er gebetet haben?

Danket dem Herrn;
denn er ist freundlich,
und seine Güte währet ewiglich! Amen.

Einprägen.

a. Erzählen im Zusammenhange von seiten des Lehrers:

Der König sprach zu Joseph: „Weil dir Gott das alles ins Herz gegeben

hat, darum ist keiner so klug und verständig wie du. Du sollst Herr über ganz Ägyptenland sein, und alles Volk soll dir gehorchen!" Und der König nahm seinen Ring von der Hand und gab ihn Joseph an seine Hand und kleidete ihn mit weißer Seide und hing ihm eine goldene Kette um den Hals und ließ ihn auf seinem Wagen fahren.

b. Abfragen: Der König hat schnell einen klugen Mann gefunden. Wer ist es? Warum ist Joseph der klügste Mann? Was soll er deshalb werden? Wer soll ihm gehorchen? (alle Leute.) Wie sagt das der König? (alles Volk.) Was giebt ihm der König, damit Joseph auch so aussieht, wie ein reicher Herr?

c. Erzählen von seiten der Kinder. —

(Darauf wird die ganze Geschichte erst noch einmal vom Lehrer und dann von den Schülern erzählt.)

II. Denken.

a. Vergleichen:

1) Wer konnte dem König den Traum nicht auslegen? Warum nicht? Wer denkt aber an Gott? Wie spricht Joseph zum König? Zu wem hat er auch so gesprochen? Joseph weiß, daß er nichts Rechtes thun kann ohne Gottes Hilfe. Joseph ist demütig. Wer hilft ihm darum auch?

Dem Demütigen hilft Gott.

2) Wem hatte Joseph im Gefängnis Gutes gethan? Nun meinte er, der Schenke wäre sein Freund geworden. Warum war der Schenke kein rechter Freund? Wer half aber dem Joseph? Gott hat vieles gethan, damit Joseph aus dem Gefängnis kam und Herr über ganz Ägyptenland wurde. Was denn? (Die Kinder werden jedenfalls mit dem letzten Gliede der Kette zuerst antworten, also: Gott hat gemacht, daß Joseph dem König den Traum auslegen konnte.) Wo hätte aber Joseph bleiben müssen, wenn der König gar keinen Traum gehabt hätte? Was hat Gott also auch für Joseph gethan? (dem König den Traum geschickt.) Wen fragt der König zuerst, was der Traum bedeute? Wer wäre nicht gerufen worden, wenn die klugen Männer den Traum hätten auslegen können? Was für einen Traum hat darum Gott dem König gegeben? (einen schweren Traum, den niemand deuten konnte.) Wenn niemand dem König etwas von Joseph hätte sagen können, dann hätte der König auch den Joseph nicht rufen lassen. Wie hat es Gott gemacht, daß der Schenke etwas von Joseph wußte? (Er hatte dem Schenken im Gefängnis einen Traum gegeben.) Wem hat Gott geholfen, daß er den Traum auslegen konnte? Wohin mußte der Schenke darum auch kommen? — Nun sage noch einmal der Reihe nach, was Gott alles gethan hat, damit Joseph aus dem Gefängnis käme! — Der Schenke mußte in das Gefängnis kommen, wo Joseph war. Gott gab dem Schenken einen Traum.

Gott half Joseph, daß er den Traum auslegen konnte. Gott schickte dann dem König einen Traum, den niemand deuten konnte. Dadurch wurde der Schenke wieder an Joseph erinnert und sagte nun dem König von ihm. Gott half dem Joseph, daß er auch des Königs Traum deuten konnte. — Was wurde Joseph dadurch? Wer hat das alles so herrlich gemacht? — Der Schenke war kein rechter Freund. Wer ist der beste Freund?

Der beste Freund ist in dem Himmel.

3) Was war Joseph bei Potiphar gewesen? (Knecht.) Was ist er jetzt? Wem mußte er gehorchen, als er Knecht war? Wem kann er jetzt befehlen? Was für Kleider hatte er an, als er Knecht war? Womit ist er jetzt bekleidet? — Worin kann er fahren? Wie ergeht es also dem Joseph zuletzt? — Warum ergeht es ihm zuletzt wohl? (Was sagte Joseph, als Potiphars Weib ihn verführen wollte? An wen denkt er? Was will er nicht thun? Wie ist er also? Joseph ist fromm. — Warum geht es Joseph zuletzt wohl?) —

Denkt einmal an das kleine Mädchen in der Geschichte von den Sternthalern! Was gab das Mädchen dem hungrigen Mann? Was gab es den frierenden Kindern? Es gab alles weg, um anderen zu helfen. Wie sprach das Mädchen, als es aufs Feld hinausging? „Der liebe Gott wird mir schon helfen!" Wie war also das Mädchen? (fromm.) Was geschah, als es im Walde allein war und gar nichts mehr hatte? — Wie ergeht es also dem Mädchen zuletzt? Warum?

Wie ergeht es auch Joseph zuletzt? Warum?

Wie ergeht es also den Frommen zuletzt?

„Bleibe fromm und halte dich recht, denn solchen wird es zuletzt wohl gehen!"

b. Zusammmenfassen:

1) Wer hilft dem Demütigen?

2) Wo ist der beste Freund?

3) Wie ergeht es den Frommen zuletzt? Ps. 37, 37.

Einprägen der Denkergebnisse.

III. Anwenden.

Wer ist auch dein bester Freund? Was wird er thun, wenn du in Not bist? Darum können wir uns auf den lieben Gott verlassen; wir sollen auf Gott vertrauen.

„Vertrau auf Gott!
Er hilft in Not."

In welche Not kannst du denn kommen? (krank werden, Eltern sterben.) Was willst du thun, wenn du krank bist? Wie willst du beten? — Wenn dir Vater und Mutter gestorben sind, — wer ist dann dein Vater, der für dich

sorgt? Dann kannst du auch sprechen, wie das kleine Mädchen. Wie denn? „Der liebe Gott wird mir schon helfen!“ Wie mußt du aber immer bleiben, wenn der liebe Gott helfen soll? Darum mußt du auch alle Tage den lieben Gott bitten, daß er dir ein frommes Herz giebt. Wie wird es dann auch dir zuletzt gehen, wenn du fromm bleibst? Wohin wirst du dann auch einmal kommen? Da wird es dir noch viel besser gehen, als hier auf der Erde. Ihr habt das Gebet schon gelernt, worin ihr Gott um ein frommes Herz bittet. Wie heißt es?

„Lieber Gott, mach mich fromm,
daß ich in den Himmel komm!“ Amen.

---

2) Jesus heilt den Sohn des Königischen.

Erster Abschnitt.

Ziel: Ich will euch heute erzählen, wie der Herr Jesus einmal ein krankes Kind gesund gemacht hat.

I. Anschauen.

a. Vorbereitung:

Wer von euch ist schon einmal krank gewesen? — Was thun die Eltern, wenn ein Kind krank ist? (Wiederholung aus dem ersten Schuljahr; Familie, Pflege der Kinder.) Was thun sie des Nachts, wenn das Kind schlimm krank ist? (wachen.) Wen rufen sie dann auch? Wenn der Arzt helfen soll, dann muß er zuerst wissen, was dem Kinde fehlt. Was thut er darum? Er besieht das Kind, befühlt seine Hand, fragt, was ihm weh thut. — Was thut der Arzt, damit das Kind gesund werden soll? Er verschreibt Arzenei, sagt den Eltern, was sie thun müssen. — Was thun die Eltern, damit das Kind gesund werden soll? Sie geben ihm die Arzenei zur rechten Zeit und thun alles, was der Arzt gesagt hat. — Was muß das Kind thun, wenn es gesund werden will? (die Medizin einnehmen.) — Wird nun jedes kranke Kind wieder gesund? Wer kann also nicht immer helfen? Darum thun die Eltern noch etwas für das Kind; was denn? Sie beten zu Gott, er möchte das Kind gesund machen.

b. Darbietung des Neuen:

Es war ein vornehmer Mann. Dessen Sohn war sehr krank; er hatte das Fieber. Wenn ein Kind Fieber hat, dann ist sein Kopf heiß; die Hände brennen; der Atem geht schnell; der Mund ist ganz trocken. Was leidet das Kind also? (Durst.) — So war es auch mit dem Kinde des vornehmen Mannes. Wie mag es da den Eltern zu Mute sein, als sie ihr liebes Kind so leiden sehen? Sie sind betrübt. Bei wem wird der Vater Hilfe suchen? (Arzt.) Die Eltern thun gewiß alles, was der Arzt befohlen hat. Was geben sie dem Kinde zur rechten Zeit? Was thun sie, wenn das Kind über Durst klagt? Immer ist jemand bei ihm, um ihm zu geben, was es nötig hat,

und kommt gleich die Nacht,
sitzt doch die Mutter am Bettchen und wacht.

Aber die Krankheit wird immer schlimmer und schlimmer. Jeder, der das Kind sieht, denkt bei sich selbst: Das arme Kind wird wohl sterben! — Wer ist da in großer Angst und Not?

Wer wird denn hier noch helfen können? (Denkt an die Hochzeit zu Kana!) Von dem Herrn Jesus hört der Vater jetzt. Was wird er von ihm gehört haben? Wie Jesus aus Wasser Wein gemacht hat. — Was mag da der Vater denken? Der Herr Jesus kann gewiß auch mein Kind gesund machen. — Was wird er thun? — Jesus war in einer anderen Stadt; dahin macht sich der Mann auf den Weg. Wie wird er den Herrn Jesus bitten? „Ach Herr, komm und mache mein Kind gesund; denn es ist todkrank! Herr, komme herab, ehe denn mein Kind stirbt!“

Ob Jesus seine Bitte erhört? — Was, meint ihr, wird Jesus thun? Er wird mitgehen; sehen, was dem Kinde fehlt; ihm Arzenei geben. — Das meinte der Vater des Kindes auch; Jesus aber ging nicht mit. Er sprach zu dem Mann: „Gehe hin, dein Sohn lebt!“ Was soll also nicht geschehen? Das Kind soll nicht sterben. — Wie soll es wieder sein? — Wie kann man also anders sagen für „dein Sohn lebt“? Dein Sohn ist wieder gesund. — Es war aber um die siebente Stunde des Tages, da Jesus dieses Wort sprach. Und der Mann glaubte dem Worte des Herrn und ging heim.

Einprägen.

a. Erzählen im Zusammenhange von seiten des Lehrers:

Es war ein vornehmer Mann; dessen Sohn war todkrank. Der Mann ging zu Jesu und bat ihn: „Ach Herr, komm und mache mein Kind gesund; denn es ist todkrank. Herr, komme herab, ehe denn mein Kind stirbt!“ Jesus sprach zu ihm: „Gehe hin, dein Sohn lebt!“ Der Mann glaubte dem Worte, das Jesus zu ihm sagte, und ging hin.

b. Abfragen:

Wodurch geriet der vornehme Mann in Not? — Erzähle von der Krankheit des Kindes! — Wie schlimm war die Krankheit? Die Leute meinten, das Kind würde sterben. — Wie habe ich darum von dem Kinde erzählt? Es war todkrank.

Wen bittet der Vater um Hilfe, weil der Arzt nicht mehr helfen kann? Wie bittet er den Herrn Jesus?

Der Mann meinte, wenn Jesus das Kind gesund machen wollte, müßte er es machen wie der Arzt; wie denn?

Was thut aber Jesus? Was bedeuten die Worte „dein Sohn lebt?“

Warum ist es schwer, das zu glauben? Jesus ist weit von dem Kinde entfernt, hat es nicht gesehen, hat nicht gefragt, was ihm fehle, giebt keine Arzenei.

Wer aber ist es, der das Wort gesprochen hat? Darum glaubt der Mann und geht getrost nach Hause.

c. Erzählen von seiten der Kinder.

Zweiter Abschnitt.

Ziel: Wir wollen nun hören, ob das Kind auf Jesu Wort wirklich gesund geworden ist.

I. Anschauen.

Wer ist bei dem kranken Kinde geblieben, als der Vater zu dem Herrn Jesus ging? Sie wünscht, daß Jesus doch recht bald kommen möchte. Warum? Sie meint, das Kind würde sonst eher sterben. Aber auf einmal atmet das Kind ruhiger; — es ist nicht mehr so heiß; — es klagt nicht mehr über Durst: — Das Fieber hat aufgehört. — Um welche Zeit wird das gewesen sein? Eben noch sah das Kind aus, als wenn es sterben müßte; jetzt ist es ganz gesund. Wer hat sich gewiß darüber verwundert? Was wußte sie ja nicht? Und alle Leute, die im Hause waren, verwunderten sich mit ihr. Was hatten sie ja alle gedacht? In ihrer Freude schickt die Mutter schnell ihre Knechte aus; die sollen dem Vater entgegen gehen. Was sollen sie ihm verkündigen? Am anderen Tage begegneten sie dem Vater des Kindes, als er auf dem Wege nach Hause war. Was rufen sie ihm gewiß schon von fern zu? „Dein Sohn lebt!" Dein Kind ist wieder gesund. Da fragte der Vater: „Um welche Stunde ist es besser mit ihm geworden? Was werden die Knechte antworten? „Gestern um die siebente Stunde verließ ihn das Fieber." Was merkte der Vater da gleich? Es war dieselbe Zeit, da Jesus zu ihm gesagt hatte: „Dein Sohn lebt!" Was wußte er nun ganz gewiß von dem Herrn Jesus?

Wie schnell wird der Vater in seiner Freude nach Hause gegangen sein! Was konnte er da selbst sehen? Wie groß wird da erst seine Freude gewesen sein! Aber er hat auch den Herrn nicht vergessen, der ihn aus seiner Not errettet hat. Was wird er allen, die im Hause waren, erzählet haben? — Erzähle, wie der Vater wohl gesprochen hat! — Und er und alle, die in seinem Hause waren, glaubten, daß Jesus Gottes Sohn sei.

Einprägen.

a. Erzählen im Zusammenhange von seiten des Lehrers:

Als der Mann auf dem Wege nach Hause war, begegneten ihm seine Knechte. Die verkündigten ihm und sprachen: „Dein Kind lebt!" Da fragte er sie, um welche Stunde es besser mit ihm geworden wäre. Und sie sprachen zu ihm: „Gestern um die siebente Stunde verließ ihn das Fieber!" Da merkte der Vater, daß es um die Stunde war, in welcher Jesus zu ihm gesagt hatte: „Dein Sohn lebt!" Und er glaubte mit seinem ganzen Hause, daß Jesus Gottes Sohn sei.

b. Abfragen:

Das Kind ist gesund. Wie wird das der Vater gewahr, noch ehe er nach Hause kommt? — Wie sprechen seine Knechte? — Was fragt der Mann die Knechte nun noch? — Was antworten sie ihm? — Woran kann der Vater ganz gewiß erkennen, daß sein Kind auf Jesu Wort gesund geworden ist? Was glaubt er darum von dem Herrn Jesus? Wer hat nicht gewußt, wodurch das Kind auf einmal gesund geworden ist? Wer kann es ihnen sagen? Was glauben nun auch alle Leute, die im Hause sind? Wie habe ich eben erzählt statt: „alle Leute, die in seinem Hause waren?" (sein ganzes Haus.)

c. Erzählen von seiten der Kinder.

Erzählen der ganzen Geschichte.

II. Denken.

a. Vergleichen:

In welcher Not war der vornehme Mann? Sein Kind war todkrank.

Denkt an die Geschichte von Joseph und seinen Brüdern! In welcher Not war Joseph einmal? Seine Brüder wollten ihn töten.

Wer kann dem kranken Kinde nicht helfen?

Wer will nicht auf Josephs Bitten und Jammern hören?

Wen bittet der vornehme Mann in seiner Not? Jesus.

Wen hat Joseph gewiß in seiner Not angerufen, als die Brüder nicht auf sein Flehen hörten? Gott.

Wie rettete Jesus den vornehmen Mann aus seiner Not?

Wie fügt es Gott, daß Joseph nicht den Tod erleiden muß?

Wenn die Menschen darum bitten, — wer rettet sie dann aus ihrer Not? Gott spricht:

„Rufe mich an in der Not, so will ich dich erretten, und du sollst mich preisen!" Ps. 50 15.

Wer konnte dem kranken Kinde nicht helfen?

Wer hilft noch, wo Menschenhilfe nichts mehr kann?

Wohin muß der Arzt gehen, wenn er einen Kranken heilen will?

Wo war Jesus, als er das kranke Kind gesund machte? (weit entfernt.)

Was thut der Arzt, um zu erfahren, was dem Kranken fehlt?

Jesus hat das kranke Kind nicht gesehen. Wonach fragte er den Vater nicht einmal? (was dem Kinde fehlt.) —

Was giebt der Arzt dem Kranken, damit er gesund werden soll?

Jesus braucht keine Arzenei, um das Kind zu heilen. Wie heilt er es? Er spricht nur ein Wort.

Wenn der Arzt wirklich hilft, dann dauert es doch oft lange, bis der Kranke wieder ganz gesund ist.

Wann wurde das kranke Kind gesund? (Zu derselbigen Stunde, da Jesus zu dem Vater sprach: „Dein Sohn lebt!")

„So er spricht, so geschieht es."

Das kann kein Mensch. Wie nennen wir ein solches Werk, was Jesus thut, und was kein Mensch thun kann? Wunder.

Welches andere Wunder des Herrn kennt ihr schon? Auf der Hochzeit zu Kana machte Jesus aus Wasser Wein.

Was glaubten seine Jünger, als sie dieses Wunder sahen? — daß Jesus Gottes Sohn sei.

Daß Jesus Gottes Sohn ist, das ist seine Herrlichkeit? Woran sahen die Jünger diese seine Herrlichkeit? Was glaubten der vornehme Mann und sein ganzes Haus? — daß Jesus Gottes Sohn sei.

Woran sahen sie seine Herrlichkeit? Was offenbaren (zeigen) also die Wunder, die Jesus thut?

Die Wunder, die Jesus thut, offenbaren seine Herrlichkeit.

Zusammenfassen:

Wer kann noch helfen, wenn kein Mensch mehr helfen kann?

Jesus hilft, „wo Menschenhilfe nichts mehr kann."

Wann will er uns helfen?

„Rufe mich an in der Not, so will ich dich erretten, und du sollst mich preisen."

Was zeigen uns seine Wunder.

Die Wunder, die Jesus thut, offenbaren seine Herrlichkeit.

Einprägen der Denkergebnisse.

III. Anwenden.

Nenne den Spruch noch einmal, worin Gott zu helfen verspricht! „Rufe mich —."

Welches Verschen sagt uns auch, daß Gott in der Not hilft?

„Vertrau auf Gott!
Er hilft in Not."

Was sollen wir darum in der Not thun? In welche Not kannst du denn kommen? (Vergl. unter „Anwenden" im ersten Lehrbeispiel.)

Wer kann auch uns „allzeit retten aus Trübsal, Angst und Nöten"? Auf wen wollen darum auch wir in aller „Angst und Not" vertrauen?

„Auf meinen lieben Gott
Trau ich in Angst und Not.
Er kann mich allzeit retten
Aus Trübsal, Angst und Nöten.
Mein Unglück kann er wenden;
Es steht in seinen Händen."

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Die Jahresversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Nürnberg.

In der Pfingstwoche, wo in und aus vielen Gegenden unseres Vaterlandes die deutschen Lehrer in größeren oder kleineren Vereinen ihre Berufsangelegenheiten zu beraten pflegen, versammelt sich auch alljährlich der „Verein für wissenschaftliche Pädagogik." Heuer war als Versammlungsort Nürnberg ausersehen. Erschienen waren etwa 60 Mitglieder und Gäste. Jedenfalls, auch im Vergleich zu den letzten Versammlungen in Leipzig und Chemnitz, keine „glänzende" Versammlung im Hinblick auf die Zahl. Doch die allein verbürgt uns noch nicht den Wert einer Sache. Zudem erklärt sich die Sache leicht, wenn man bedenkt, daß die 800 Mitglieder des Vereins nicht bloß über ganz Deutschland, sondern fast über die ganze Welt verbreitet sind und wegen dieser Zerstreutheit sich sehr schwer in einem Orte sammeln können. Selbst vielen Deutschen war es unmöglich, in Nürnberg zu erscheinen, einmal der weiten Reise und sodann der Zeit wegen, da in sehr wenigen Gegenden die ganze Pfingstwoche Ferien sind und in Süddeutschland an vielen Stellen gar keine Pfingstferien bestehen. Zudem ist die Versammlung nicht darauf angelegt, möglichst viele herbeizulocken. Dennoch aber glaube ich, daß der Verein und die Verhandlungen auf der diesjährigen Generalversammlung das volle Interesse aller Lehrer beanspruchen dürfen, denn es wurden in einer gründlichen Weise Fragen erörtert, welche tief in das Schulleben nach seiner erziehlich-unterrichtlichen Seite wie nach seiner äußeren Gestaltung eingreifen. Für die Leser dieses Blattes aber werden sie noch ein besonderes Interesse haben, insofern die Bestrebungen des Vereins sich zu einem großen Teile mit denjenigen des „Evang. Schlbl." decken und unter den 800 Nummern des Mitgliederverzeichnisses die Namen mancher Mitarbeiter und Mitleser desselben zu finden sind. Ja, der Herausgeber, Herr Rektor Dörpfeld, gehört sogar seit langen Jahren dem Vorstande des Vereins an. Daß aber so selten und so wenig über die Verhandlungen der Jahresversammlungen im Vergleich zu den Versammlungen anderer Lehrervereine berichtet wird, hat wohl in der Hauptsache denselben Grund wie der Umstand, daß die Versammlung keine großen Scharen von Lehrern anlocken kann: die Verhandlungen bieten nichts Selbständiges und Abgeschlossenes, insofern weder Vorträge gehalten, noch Resolutionen gefaßt werden und jeder, der dort Förderung sucht, sich vorher mit dem Stoffe der Verhandlungen eingehend zu beschäftigen hat.

Zu dem Zwecke giebt der Verein alljährlich ein umfangreiches Jahrbuch mit Abhandlungen verschiedenen Inhaltes heraus, und diese bilden den Gegenstand der wissenschaftlichen Verhandlungen auf der folgenden Generalversammlung. Jedes Mitglied bekommt gegen einen Jahresbeitrag von 4 M. dieses Jahrbuch nebst den „Erläuterungen" (erweiterten Bericht der vorjährigen Verhandlungen) etwa um Ostern zugeschickt. So bekommt jeder Zeit, für sich oder in Gemeinschaft mit andern die Gegenstände zuvor gründlich zu studieren und zu erwägen, was denn auch von jedem, der sich an der Besprechung beteiligen will, vorausgesetzt wird. So wird also hier in echt wissenschaftlicher Weise gearbeitet und darum konnte

der Verein sich auch mit Recht „Verein für wissenschaftliche Pädagogik" nennen. „Die wissenschaftliche Pädagogik" ist Dichtung der Gegner. Eine solch ernste Gedankenarbeit, wie sie hier gefordert wird, behagt nicht einem jeden, zumal sie durch keine noch so „glänzende Rede" ersetzt werden kann, wenn dieselbe nur allgemeine Ausführungen, ohne Rücksicht auf den Inhalt der Jahrbuchsabhandlungen, bringen will oder gar nur auf Erregung von Stimmung bei den Hörern berechnet ist. Was die Versammlungen aber durch diese Forderungen an Größe und Glanz verlieren, an wissenschaftlichem, sachlichem Werte wird es doppelt ersetzt. Und diesen Gewinn können alle Mitglieder des Vereins der Hauptsache nach durch das Jahrbuch und die Erläuterungen einheimsen. Wenn darum die Fernwohnenden auch selten an den leider fast immer nur in Mitteldeutschland tagenden Jahresversammlungen teilnehmen können, so werden wohl wenige ihren Jahresbeitrag bereuen.

Doch auch ein Äußeres ist lobend hervorzuheben. Auf der Versammlung waren Lehrer aller Rangstufen vertreten, von den Universitätsprofessoren an bis herab zu den Dorfschullehrern, und durch den persönlichen Verkehr nach Schluß der Verhandlungen, auf Ausflügen in die schöne Umgebung der alten Reichsstadt wurde manches Band fester geknüpft, mancher angeregte Gedanke aber auch noch weiter gesponnen, und jeder Besucher wird die angenehmsten Eindrücke mit nach Hause genommen haben.

Wiederholt habe ich aussprechen hören, auf den Versammlungen erschienen nur die „starr-orthodoxen" Zillerianer, ja es würden nur diese Zillerianer „striktester Observanz" in dem Verein geduldet. Dazu sei bemerkt, daß die Statuten in § 2 nur die Anerkennung der „Lehren der Herbartischen Pädagogik und Philosophie als allgemeinen Beziehungspunkt für die Untersuchungen und Überlegungen" der Mitglieder verlangen, „sei es nun, daß die betreffenden Lehren anerkannt, ausgebaut und weitergeführt, sei es, daß sie bekämpft, widerlegt und ersetzt werden, sei es, daß überhaupt dazu in Beziehung Stehendes dargeboten wird"; nur soll „stets auf Annäherung an eine größere Einheit unter den Ansichten der Mitglieder hingewirkt werden:" In Nürnberg waren auch keineswegs bloß diese Zillerianer vertreten; zudem haben sie eher das Gegenteil von „Starrheit" bewiesen, die, wie man ihnen vorhält, „nur auf Einen hört und auf des Meisters Worte schwört"; denn sie haben wiederholt von „überwundenen Ansichten Zillers", von „Reminiscenzen an frühere Entwicklungsstufen" gewisser Zillerschen Principien u. s. w. geredet. Wenn aber demnach die Zillerianer im Verein den Ton angeben, so wolle man neben anderen Gründen doch vor allen auch den nicht vergessen, daß sie daselbst am unermüdlichsten gearbeitet und sie sich hier so „durch Verdienst auf den Thron geschwungen" haben. Und daher mag es denn auch wohl kommen, daß bislang „der Wind der Meinung" sie noch nicht zu stürzen vermocht hat, trotzdem ihre Gegner es schon vor Jahren mit großer Gewißheit prophezeit haben. Ich möchte das hervorheben, trotzdem ich mich nicht zu diesen Zillerianern zähle und trotzdem einer, eine andere Anschuldigung der Gegner bestärkend, nicht sehr glimpflich verfuhr mit den etwas abweichenden Ansichten Dörpfelds, mit welcher auch ich mich in Übereinstimmung befinde. Einer macht aber noch nicht die Versammlung oder gar den ganzen Verein aus, wenigstens nicht nach meiner Mathematik.

Andrerseits soll aber auch der Wunsch hier nicht unterdrückt werden, daß man in zweifelhaften Fragen, auch wenn die Zillerianer dieselben bereits glauben gelöst zu haben, andere Ansichten, soweit sie ebenfalls auf sorgfältigen psychologischen

Erwägungen beruhen, vor der Abweisung etwas sorgfältiger prüfen wolle. Ja, es thäte im Interesse der Pädagogik wie der Schule not, daß man sich von allen Seiten her etwas mehr ob des Gemeinsamen besänne. Dasselbe dürfte doch größer sein, wenn man genauer zusieht, als manche Freunde wie Gegner der Herbart-Zillerschen Pädagogik annehmen.

Soviel über den Verein und seine Bestrebungen im allgemeinen, über den gar oft die wunderbarsten Anschauungen ausgesprochen werden.

Die Vorversammlung fand am Abend des zweiten Pfingstfeiertages statt. Es wurde über die Lage des Gesamtvereins und seiner Bestrebungen, sowie über die Thätigkeit verschiedener Lokalvereine berichtet. Wegen Verspätung des Zuges habe ich diese Berichte nicht mit anhören können. Ich übergehe sie deshalb auch hier.

Die eigentlichen wissenschaftlichen Verhandlungen fanden an den beiden folgenden Tagen von 8 Uhr früh an statt. Unmöglich ist es, über den ganzen Verlauf zu berichten; die Mitglieder bekommen ja das Protokoll*) gedruckt zugesandt und für die Nichtmitglieder unter den Lesern müßte ich sonst notwendig auch eine längere Inhaltsangabe über die einzelnen Abhandlungen bringen, ohne die ja die Verhandlungen kaum verständlich sein würden. Statt dessen will ich aus jeder Arbeit und ihrer Besprechung diejenigen Punkte herauszugreifen versuchen, welche meines Ermessens zur Klärung wichtiger pädagogischer Fragen dienen dürfen und unsere zum Teil abweichende Stellung zu derselben kennzeichnen.

Die Gegenstände kamen in der Reihenfolge des Inhaltsverzeichnisses des Jahrbuchs zur Besprechung, also:

Specielle Pädagogik.

(1. Tag:) Göpfert, Thüringer Sagen.

Falke, Ist es möglich, den Lehrstoff der Schulmathematik durch Verwertung naturwissenschaftlicher Ausgangspunkte zu gewinnen?

Pickel, Bemerkungen und Zusätze zu der vorstehenden Abhandlung.

Falke, Die Grundlage der ebenen Trigonometrie, entwickelt an konkreten Aufgaben.

Thrändorf, Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichts an höheren Erziehungsschulen.

(2. Tag:) Friedrich, Der Philoktet des Sophokles im erziehenden Unterricht. (Schluß.)

Allgemeine Pädagogik.

Just, Konzentration oder konzentrische Kreise.

Pädagogik und Politik.

Vogt, Die Abhängigkeit des Lehrerstandes in pädagogischer Beziehung. Eine Studie über das Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik.

1. Über die Rechtfertigung der Thüringer Sagen als Unterrichtsstoff überhaupt, ihre Stellung in der Reihe der kulturhistorischen Stoffe und ob dieselben eine bloß lokale oder eine allgemeine deutsche Bedeutung haben, war unter Zugrundelegung einer andern Abhandlung von Dr. Göpfert im 19. Jahrbuch bereits im vorigen Jahre in Leipzig beraten worden. Nur in der Besprechung

*) Hin und wieder begegnet man Klagen über Unzuverlässigkeit des Protokolls. Ob und inwiefern dieselben berechtigt sind, ist uns bisher nicht bekannt geworden.

der Arbeit im allgemeinen wurden diese Fragen noch wieder gestreift und teils berichtigend, teils ergänzend beantwortet. Dieselbe Abhandlung bringt 30 Seiten Präparationen. Da diese bis ins einzelne ausgeführt sind, so bieten sie uns einen Typus dar für die Durcharbeitungsweise der Zillerianer. Nun walten aber bekanntlich einige Differenzen ob zwischen dieser und der von Dörpfeld empfohlenen, welche schon einmal zu harten Auseinandersetzungen geführt haben. Sie beziehen sich namentlich auf die Stufe der Synthese.*) Wohl die meisten Leser werden im Besitze von Staudes Präparationen für die bibl. Geschichte sein, worin die Zillersche Synthese zur Anwendung kommt. Doch es dürfte auch gewiß nicht überflüssig sein, durch Beispiele aus einem anderen Unterrichtsfache diese Ansicht zu prüfen, wie Dr. Göpfert sie hier bietet. Weil viele aber nicht im Besitze des Jahrbuches sein werden, so mag eine Probe hier zum Abdruck kommen. Wir wählen gleich die erste Einheit mit der Überschrift: „Ludwig der Springer", und zwar von den sechs Abschnitten auch bloß den ersten. Über Einzelheiten, wie Zielangabe, Art und Weise der ethischen Vertiefung u. s. w., wollen wir dabei mit Dr. Göpfert nicht rechten. Nur sei hervorgehoben, daß Direktor Just zu der ganzen Einheit eine vortreffliche Kritik geliefert hat, das Mangelhafte meistens durch positive Vorschläge ersetzend, die uns aber leider noch nicht gedruckt vorliegen, um sie wortgetreu neben die Ausführungen Göpferts setzen zu können. Doch wenn auch die Einheit nach den Justschen Vorschlägen verbessert würde, so bliebe doch derselbe Typus einer Zillerschen Synthese. Zudem ist Dr. Göpfert kein Neuling der Zillerschen Schule. Bietet er darum keine ideale Leistung, so doch gewiß eine normale, und die dürfte für die Abschätzung des praktischen Wertes ohne Frage die geeignetere sein. Soweit in der Verhandlung die streitigen Punkte erörtert worden sind, kommen wir darauf zurück, diese Kritik als Ausgleich zwischen den Gegensätzen zugleich freudig begrüßend:

Die kurze „Analyse" ist wohl am wenigsten gelungen. Aus diesem Grunde wollen wir sie lieber übergehen. Am Schlusse derselben (S. 203) heißt es nun:

„Der Mann, von dem wir jetzt reden wollen, hat einen ganz eigentümlichen Beinamen, wie ihr gleich lesen werdet.

„Synthese (wird also gelesen):

„Ludwig der Springer.

„1. Landgraf Ludwig saß gefangen auf dem Giebichenstein bei Halle an der Saale. Wie er nun vernahm, daß er mit dem Leben nicht davon kommen möchte, rief er Gott an und gelobte, eine Kirche zu bauen dem heiligen Ulrich zu Ehren in seiner Stadt Sangerhausen, so ihm aus der Not geholfen würde."

(Es folgen Abschnitt 2—6. Dann fährt Dr. Göpfert fort):

„Die sechs Abschnitte des Lesestücks werden einzeln gelesen." (Doch, wohlgemerkt, ohne jegliche Vorbesprechung, Vorerzählung oder Erklärung auch nur der schwierigeren Stellen des Lesestücks.)

„Nach dem Lesen jedes Abschnittes folgt die Totalauffassung, dann, wenn nötig, die Besprechung und Erklärung des Nichtverstandenen und die geläuterte, bezw. erweiterte Wiedergabe. Dann wird die Überschrift gefunden. So auch bei den späteren Einheiten.

„Die Erklärung, welche zum Teil durch die ungenügende Totalauffassung,

*) Vgl. 6. Anhang des „didaktischen Materialismus" der 2. Auflage. Ebenso: Hindrichs, „Die Vermittelung der Anschauung im Unterricht." Nr. 3 d. Bl.

oft aber auch vom Lehrer im Anschluß an diese veranlaßt wird, und deren Resultate die geläuterte Wiedergabe bringt, wird sich nicht in weitschweifiger und gelehrter Weise bewegen, sondern dem Standpunkte der Schüler, dem Stoff und dem Zweck unseres Sagen-Unterrichts entsprechend in elementarer Weise erfolgen; viele Begriffe erhalten ihre volle Erklärung erst im späteren Geschichtsunterricht. Vielleicht ist es manchem erwünscht, die notwendig erscheinenden Erläuterungen und Erweiterungen sowohl, als auch die Überschriften für jeden Abschnitt angegeben zu sehen. Die Erläuterungen sind, wo es angeht und wo Anknüpfungspunkte vorhanden sind — für „Giebichenstein" z. B. vorhandene Ruinen; für „Katholiken": Heiligenbilder, Wallfahrtszüge &c. — in disputatorischer Weise zu gewinnen. Nötige Exkursionen müssen vorausgegangen sein.

„1. Abschnitt. Erklärungen: An die Überschrift werden Vermutungen geknüpft. Landgraf—Fürst. — „Saß gefangen": Vielleicht hatte er unrecht gethan; es handelt sich um sein Leben, also wohl ein großes Unrecht. „Giebichenstein": eine Burg. Geloben — versprechen. Der heilige Ulrich: die Katholiken beten auch zu den „Heiligen." Das Geographische wird hier und später der geographischen Stunde überwiesen.

„Überschrift: Ludwig bittet Gott um Hilfe.

Zwischen den einzelnen Abschnitten sind analytische Specialfragen, kurze Erwägungen, die sich aus dem vorhergehenden ergeben und überleiten, am Platze.

„Ludwig wird recht fröhlich gewesen sein! — Ausmalen (Freiheit — Gefangenschaft, Lebenslust — Todesgedanken)."

In derselben Weise folgen nun „Erklärungen" der fünf letzten Abschnitte. Dann heißt es weiter (S. 206):

„Nach diesen Abschnitten wird die Sache erzählt und damit eingeprägt, zum Schluß tritt die Gesamterzählung auf.

„Dann wird die Zahl für Ludwig den Springer gewonnen, vielleicht in der Weise, daß man sagt: Ludwig lebte die Hälfte der Zeit nach Christo, welche Abraham vor Chr. lebte, + 50.

„Nachdem so die Grundlage geschaffen, kann die vertiefende Betrachtung, die Besprechung der ethischen und psychologischen Verhältnisse erfolgen an der Hand sogenannter Konzentrationsfragen.

„1. Ludwig hat sich in recht frommer Weise zur Flucht entschlossen? Durch diese Frage soll der Zweifel geweckt werden, aber die Kinder werden vielleicht doch zuerst sagen: Ja, er betete und gelobte, eine Kirche zu bauen. Darum muß man in die Besprechung eintreten darüber, ob die Flucht recht war: man muß erinnern daran, daß der Kaiser gewiß nicht ohne Grund den Landgrafen gefangen genommen hat; daran, was man urteilt, wenn jetzt ein Verbrecher entspringt; daß man der Obrigkeit gehorchen muß. Ludwig hatte also eine schlechte Absicht; hierbei ist auch das Gebet unrecht; ein Gelübde aber (muß weiter gefunden werden), um etwas von Gott zu erlangen, — als wenn mit Gott gehandelt werden könnte — ist an und für sich nicht recht. Wenn man wirklich fromm ist und thut, was man thun soll, giebt einem Gott schon von selbst, was dienlich ist; Ludwigs Frömmigkeit war also eine scheinbare." U. s. w.

Von unserm Standpunkte aus war die Kritik längst dazu geliefert in dem Anhange der 2. Aufl. des „didaktischen Materialismus." In der Versammlung wandte sich namentlich Professor Rein gegen diese Art der Synthese, insbesondere gegen den für die Schüler des 3. Schuljahrs viel zu schwierigen Text und gegen

die „philologische Exegese.“ Er verwarf auch das Lesen und verlangte die entwickelnde darstellende Form; sie dürfe als die geistigbildende nicht zurückgestellt werden, müsse vielmehr die gewöhnliche Darstellungsform bilden und nur ausnahmsweise sei vom Lehrer zu erzählen, nicht aber zu lesen.

Zillig dagegen suchte die Göpfertsche Darbietungsweise teilweise zu rechtfertigen. Er wies u. a. darauf hin, daß man doch auch ein Gedicht so darbiete. Und Göpfert meinte, es mache den Kindern Spaß, aus Quellen zu schöpfen.

Das Erste trifft zwar vielerorts zu, aber sollte es so sein? (Vgl. die Abhandlung von Hindrichs.) Und das Zweite wird ebenfalls richtig sein, wenn die Kinder nicht mehr im dritten Schuljahr stehen und das Schöpfen gelernt haben und wenn ihnen die Quelle mundet. Und sollte zudem das lebendige Wort des Lehrers nicht eine bessere Quelle als die Buchstaben eines Buches sein? Doch der Leser möge selber die beiden Darbietungsweisen vergleichen und als dritte noch die althergebrachte theologisch-katechetische Behandlung hinzunehmen. „Prüfet alles und das Gute behaltet.“

Daß bei Anwendung des darstellenden Unterrichts nicht bloß der Abstraktionsprozeß, sondern alle übrigen formalen Stufen wegfallen können, wie Professor Vogt, sich auf Ziller berufend, meinte, spricht zwar sehr für die Forderungen von Professor Rein (und Dörpfeld); aber psychologische Gründe werden sich schwerlich dafür anführen lassen, wie denn auch Professor Rein, Seminaroberlehrer Dr. Thrändorf und Seminardirektor Helm diese Unklarheit in der Auffassung der Zillerschen Äußerung zu beseitigen suchten.

Dörpfeld hält bloß die gesonderte psychologische und ethische Vertiefung, wenn auch nicht für unrichtig, so doch für überflüssig. Anscheinend stimmen die Zillerianer ihm hierin zu. Und damit wäre dann nicht bloß die Unklarheit und das Mißverständnis in dem Streite beseitigt, sondern auch die Differenz selber im wesentlichen ausgeglichen.

Die übrigen Ausstellungen an der Göpfertschen Arbeit mögen hier unberührt bleiben. Sehen wir von dem Methodisch-Formalen ab, so wird derjenige, für den die Thüringer Sagen als kulturhistorischer Gesinnungsstoff für jede deutsche Schule schon spruchreif sind, sowie auch jeder Geschichtslehrer die aus tieferem Studium hervorgegangene Bearbeitung zu schätzen wissen und das Sachliche wird ihn bald die methodischen Einzelheiten, welche anscheinend auch die Mehrheit der Zillerianer für einen überwundenen Standpunkt hält, vergessen machen. —

2. Den zweiten Gegenstand der Verhandlungen bildeten die Arbeiten von Professor Falke und Seminarlehrer Pickel, ohne Frage drei sehr anregende Abhandlungen, was auch in der Besprechung anerkannt wurde. Ja, die Arbeiten von Falke verdienen um so mehr Berücksichtigung, als Falke Specialist auf diesem Gebiete ist. Beide wären aber ohne Frage auf dem betretenen Wege noch ein gutes Stück weiter gekommen, wenn sie sich nicht zu sehr an die bloßen Worte Zillers gehalten hätten. Ziller hat nämlich gelegentlich die Mathematik die Grammatik der Naturwissenschaften genannt und diese als Ausgangspunkt für jene bezeichnet. Sich nun an diese Worte klammernd, sucht Falke zu beweisen, daß auch die Geodäsie zu den Naturwissenschaften gehöre und daß sie vorwiegend den Ausgangspunkt für die Mathematik zu bilden habe. Pickel dagegen sucht auch die Kunstwerke mit unter die Wortbezeichnung „Naturkörper“ zu bringen und hält sie besonders als Ausgangspunkte geeignet. Im wesentlichen aber stimmen beide

überein und beide wollen in der Mathematik einmal ernst machen mit der alten Forderung Pestalozzis: „Die Anschauung (d. i. die wirkliche, die Sachanschauung) bilde das absolute Fundament aller Erkenntnis."

In der Besprechung wurde ohne Frage der Sinn der Zillerschen Äußerung getroffen, indem man Anschluß der Mathematik an die Sachgebiete verlangte, womit denn auch der scheinbare, untergeordnete Gegensatz zwischen Falke und Pickel beseitigt war.

Besonders interessant und beachtenswert waren die Äußerungen G. Wigets aus Rorschach, der die Arbeiten mit Freuden begrüßte und wünschte, daß recht bald alle Fachlehrer so weit wie Falke kommen möchten. Die Rolle, welche die Mathematiklehrer in den Novellen spielen, sei keine unverdiente. Unter Hinweis auf ein „Vademecum" in den „Bündner Seminarblättern" des 5. Jahrgangs zeigte er an praktischen und drastischen Beispielen, wie sehr Sachunterricht und Rechenunterricht gewinnen müssen durch die rechte und innige Verbindung beider, und brachte so die Bestätigung durch Thatsachen zu der Behauptung Vogts, daß der Anschluß der Mathematik an die Sachgebiete das beste Mittel gegen die Langweiligkeit der Mathematik sei.

Hatte Wiget mehr das Leben der Gegenwart als Quelle betont, so hob Ufer hervor, daß auch die Kulturgeschichte treffliches Material für den Rechenunterricht liefere. Mit diesen Forderungen stimmen auch wir überein. Dörpfeld hat diese Verbindung bereits in seinen Grundlinien zur Theorie des Lehrplans gefordert. Und wir sind zu dem allgemeinen Satz aus der Lehre von der unterrichtlichen Verbindung der Lehrfächer gekommen, daß der gesamte Sachunterricht die didaktische Basis für den gesamten Formenunterricht zu bilden hat, welcher Gedanke ohne Frage auch Ziller vorschwebte. Von diesem Princip aus ergeben sich für uns aber noch einige weitere Forderungen, u. a. über die Verbindung von Sachunterricht und Zeichnen, von Formenlehre und Zeichnen, Zeichnen und Rechnen u. s. w. (Vgl. 1. Grundsätze im Zeichenunterricht. Ev. Schlbl. 1884. Heft 9—16. 2. Eine pädagogische Zeichenlehre. Das. 1886. Heft 1.)

Nochmals aber seien die drei Arbeiten im Jahrbuch samt der Pickelschen Bearbeitung der Formenlehre in den Eisenacher „Schuljahren" und die in Aussicht stehende Neubearbeitung der Falkeschen „Propädeutik der Geometrie, eine Bearbeitung der geometrischen Formenlehre" den Lesern zu einer sorgfältigen Erwägung angelegentlichst empfohlen. Sie werden uns ohne Frage in vielen Stücken um ein Bedeutendes weiterbringen.

3. Eine nicht minder freudig begrüßte Arbeit ist die von Thrändorf. Sie ist keineswegs bloß für Lehrer höherer Schulen, namentlich der Seminarien, schätzenswert, sondern jeder Religionslehrer wird dadurch neue Anregung für die Vertiefung seiner Unterrichtsthätigkeit bekommen. Hat Thrändorf doch schon seit länger als einem Jahrzehnt an der methodischen Ausgestaltung des religiös-sittlichen Unterrichts unermüdlich gearbeitet, bald vorwiegend die theoretische, bald mehr die praktische Seite erörternd. Fast jedes Jahrbuch seit 1876 enthält eine längere Abhandlung von ihm.

Die vorliegende beschäftigt sich zunächst mit der Ursache und dem Wert der religiösen Gefühle, fragt dann nach dem letzten Ziele des Unterrichts und ob dasselbe einfach oder mehrfach sei, begründet darauf die Einheitlichkeit desselben und stellt einen Lehrgang fest, wie ihn das oberste Erziehungsprincip verlangt, kritisiert dabei treffend die hergebrachte Lehrweise mit ihren Leitfäden, die dem Schüler das

fertige Urteil zum Nachsprechen präsentieren, und macht am Schlusse eine treffende Bemerkung über das Verhältnis der pädagogischen Theorie zu den gesetzlich vorgeschriebenen Lehrplänen.

Kein Wunder, daß die Abhandlung bei der Besprechung allgemeine Zustimmung fand. Insbesondere wurde die Besonnenheit in der Kritik des landläufigen Religionsunterrichts der höheren Schulen und in den Forderungen zur Reform desselben gelobt. Die Thrändorfsche Arbeit sollte doch endlich auch die Anklage verstummen machen, meinte Wiget, daß wir der Schule zu hohe Aufgaben stellen. Wir seien noch nicht auf dem Zenith des Unterrichts angelangt. Besonders gewünscht wurde, daß alle Religionslehrer und Geistlichen Thrändorfs treffende Bemerkungen beherzigen möchten. Ja, manche verdienten von denjenigen, die gern auswendig lernen lassen, auswendig gelernt zu werden.

Ich fürchte aber, die in gewissen Kreisen so sehr beliebte Taktik wird nicht gestatten, die Thrändorfsche Abhandlung auch nur zu berühren. Im andern Falle fänden gerade die Eiferer des „Evangelischen Lehrerbundes" in Thrändorf einen tüchtigen Bundesgenossen im Kampfe für die Erhaltung der evangelisch-konfessionellen Volksschule. Dem einen oder dem andern derselben kommt wohl dieser Bericht zu Gesicht; ich will ihm darum zu Hilfe kommen mit einer Äußerung Thrändorfs gegenüber einem Versuche, die Simultanschule als Notbehelf zu rechtfertigen. Thrändorf sagte: ihm sei sogar unbegreiflich, wie man Geschichte und Nationallitteratur konfessionslos erteilen könne. Man müsse dann einfach auswendig lernen lassen und kalt bleiben, wie ein Fisch. Lieber solle man doch zwei kleinere Schulsysteme, als ein großes simultanes errichten. Thrändorf begeht auch nicht die äußerst verdächtige Inkonsequenz, daß er sich für konfessionelle Volksschulen ereifert, aber die simultanen höheren Schulen unangetastet läßt.

Konfessioneller Unterricht ist für Thrändorf aber keineswegs identisch mit dogmatisch zu erteilendem Religionsunterricht. Im Gegenteil will Thrändorf das ethische Moment gegenüber dem dogmatischen wieder mehr zu Ehren gebracht wissen, wie bei der Besprechung u. a. Seminardirektor Helm-Schwabach lobend hervorhob.

Auch nicht das Gedächtnismaterial an sich ist (für Thrändorf) das Wertvolle, sondern erst die Art, wie es erworben wurde, bedingt seinen Bildungswert. Jedes auswendig gelernte Urteil ist ein Vorurteil, d. h. ein Urteil, welches der gründlichen Prüfung vorausgegangen ist. Vorurteile sind aber Hindernisse für das Zustandekommen von richtigen, sachgemäßen Urteilen." Der Schüler darf nicht um die Arbeit des Selbstfindens betrogen werden. „Gerade diese Arbeit ist das Bildende, nur durch Arbeit wächst die geistige Kraft, nur durch eigenes Studium wächst das Interesse" (S. 111 u. f.), auch das religiös-sittliche, ohne das es kein religiös-sittliches Wollen und Handeln giebt. „Es wäre sehr zu wünschen, daß die Lehrer jenes Wort unseres Geibel mehr beherzigten:

„Nicht zu früh mit der Kost buntscheckigen Wissens,
ihr Lehrer,
Nähret den Knaben mir auf, selten gedeiht er davon.
Kräftigt und übt ihm den Geist an wenigen würdigen
Stoffen;
Euer Beruf ist erfüllt, wenn er zu lernen gelernt." (S. 120.)

Aus diesen Sätzen mag der Leser ersehen, welcher Geist die Abhandlung beseelt.

Doch auch das Schlußwort mag hier Platz finden mit der Hoffnung, daß bald der darin ausgesprochene sehnliche Wunsch wohl aller Lehrer in Erfüllung gehe:

„Darüber kann natürlich gar kein Zweifel sein, daß der Staatsdiener sich einfach an die gesetzlichen Vorschriften zu binden hat, aber die Wissenschaft der Pädagogik selbst ist nicht Staatsdienerin, also ist sie auch in ihrer Weiterentwicklung durch kein Staatsgesetz gehemmt und kein Staatsgesetz verbietet dem Lehrer, sich an dieser Weiterbildung der pädagogischen Wissenschaft zu beteiligen. Die gesetzlich normierten Lehrpläne sind der Niederschlag der zur Zeit ihres Zustandekommens gerade herrschenden pädagogischen Meinungen, die Meinungen aber entwickeln sich naturgemäß weiter und so werden auch die Lehrpläne sich mit der Zeit eine Umgestaltung gefallen lassen müssen, wenn sie nicht der gesunden Weiterentwicklung unseres Schulwesens hinderlich sein sollen. Am besten ist es allerdings, wenn die gesetzlichen Bestimmungen gleich von vornherein so eingerichtet sind, daß sie mehr die allgemeinen Ziele, die erreicht werden müssen, festsetzen, die Wahl der zum Ziele führenden Methode hingegen der Einsicht der betreffenden Lehrerkollegien überlassen. Wenn dabei der vorgesetzten Aufsichtsbehörde das Recht des Einspruchs gewahrt bleibt, so scheint mir das Staatsinteresse hinreichend gewahrt zu sein, ohne daß einer zweckentsprechenderen Einrichtung der Lehrgänge ein für alle Mal der Weg versperrt wäre. Alle Verbesserung unseres Unterrichtswesens kommt übrigens — und das darf man nicht vergessen — nicht von außen durch Gesetze, Verordnungen und aufgezwungene Lehrpläne, sondern von innen von der immer mehr sich vertiefenden pädagogischen Einsicht der Lehrenden, die notwendig mit einer Vertiefung in die Fachwissenschaften Hand in Hand gehen muß." (S. 131 und f.) —

4. Der zweite Tag begann mit der Beurteilung von Friedrichs Philoktet.

Das Thema liegt den meisten Lesern d. Bl. fern. Wir wollen auf die Sache darum nicht weiter eingehen. Doch ein Punkt trat bei der Verhandlung hervor, der auch unsere Beachtung verdient.

Das war das Konzentrationsprincip. Schon bei der Besprechung der Göpfertschen Präparation — Göpfert wollte dem Zeichnen zuweisen: die Linien mit einem solchen „Brett", in welchem die Männer bei Ludwig spielten — hatte Professor Rein verlangt, man möge doch endlich diese „Anklebekonzentration" fahren lassen; das sei ein überwundener Standpunkt und ergebe ein Sammelsurium in den einzelnen Fächern, während Professor Vogt diese Weise zu konzentrieren, als eine „Reminiscenz an eine frühere Entwicklungsstufe des Konzentrationsgedankens" hinstellte und sie als „Fragmenten-Konzentration" bezeichnete. Auch hier wies nun Vogt nach, daß Friedrich diese Konzentration vertrete. Bei Ziller finde sie sich noch in seiner Grundlegung. Jetzt sei man darüber hinaus. Jedes Fach müsse auch durch einen selbständigen Fortschritt zu seinem Rechte kommen. Außerdem müsse der Konzentrationsstoff nicht aus formellen, sondern aus innern Gründen der wertvollste sein. So sage Friedrich S. 20: „Während die Volksschule die heilsgeschichtliche Reihe verfolgt und die Bibel als hauptsächlichstes Bildungsmittel annimmt, faßt die höhere Schule dieselbe Aufgabe philosophischer und läßt den Zögling an Vorbildern altklassischer Schriften den Weg von der blinden Unterwerfung unter einen höheren Willen zum sittlichen Gehorsam durchmessen." Damit verlange Friedrich, daß der Zögling zwei Entwicklungsreihen durchlaufe. Dadurch entstehe ein Doppelleben

24

zwischen Christentum und Humanismus. Das widerspreche der Einheitlichkeit des Erziehungsprincips. Dem Griechischen werde zudem ein verdächtiger Vorzug gegeben. Aber selbst das schlechteste Christentum des 17. Jahrhunderts sei noch immer besser als das Griechentum, dessen herrschende Weltanschauung die eudämonistische sei. Man könne darum nicht im Zweifel sein, welcher Stoff aus inneren Gründen der Konzentrationsstoff sein müsse. Philoktet könne es nicht sein, sonst hätte man entweder nur eine formelle Konzentration oder die Gefahr des Doppellebens. —

Wiget suchte Friedrich in manchen Punkten zu rechtfertigen. Die heilsgeschichtliche Entwicklungsreihe gehe voran, und so bekomme das Kind den richtigen Maßstab für die Beurteilung des Griechischen. Doch Professor Rein hob hervor, daß dann, wenn der klassische Stoff mit dem christlichen Maßstabe gemessen werden solle, dieser noch nicht fertig sei. Die heilsgeschichtlichen Stoffe müßten die wertvollsten bleiben.

Direktor Just dagegen verlangte zwei Parallelreihen bis zu Ende der Schulzeit. Vogt aber meinte, man müsse auch im Lehrplan zeigen, welche Stoffe man am höchsten schätze. Und Pfarrer Rolle glaubte, diese Frage ließe sich am besten durch eine zweckentsprechende Schulorganisation lösen. Nachdem in den ersten vier Jahren alle Zöglinge in der allgemeinen Volksschule in derselben Weise gebildet worden, hätten die Volksschüler fortan den Weg zum religiös-sittlichen Ziele schneller, die übrigen langsamer zu durchlaufen. Später müsse der Gang für das Gymnasium abermals verlangsamt werden. So könne jeder beim Abgange aus der Schule das religiös-sittliche Ziel erreichen und jeder Zögling hätte dann auf jeder Stufe für jeden Stoff den geeigneten religiös-sittlichen Stoff für die Beurteilung menschlicher Gesinnungen und Handlungen.

5. Am wenigsten erfreulich und resultatreich war die Besprechung des Justschen Aufsatzes.

Das hatte seinen Grund hauptsächlich darin, daß Dr. Just fast nur Einzelheiten zusammengestellt hat, ohne streng wissenschaftliche Verarbeitung, wie das bei einem auf Anregung berechneten Vortrag zulässig sein dürfte, aber nicht dem Zwecke des Jahrbuchs entspricht, das nur in wissenschaftlicher Weise nach § 1 der Satzungen des Vereins zur Förderung der wissenschaftlichen Pädagogik eine Frage zu erörtern gestattet. Justs Ansichten sind nicht genügend durch bestimmte „Thatsachen, Erfahrungen und wissenschaftliche Gründe erhärtet“, wie die Forderung dort lautet. Aus diesem Grunde ließ sich über die Arbeit nur schwer verhandeln.

Dr. Just bemerkte auch im voraus, daß die Arbeit nicht fürs Jahrbuch geschrieben worden sei; es sei ein Vortrag, den er in Halle gehalten und zu dem ihm von Halle aus das Thema aufgegeben worden.

Die Aufnahme des Artikels ist um so bedauerlicher, als die Gegner sich dieses Beispiels bemächtigen werden, um zu beweisen, mit welcher Gründlichkeit bei den „Wissenschaftlichen“ zu Werke gegangen wird. Von diesem Gesichtspunkte aus betrachtet, muß man es eigentlich mit Freuden begrüßen, daß die Arbeit in der Versammlung selber auf allgemeinen Widerspruch stieß und damit einem weiteren unfruchtbaren Streite zwischen hüben und drüben vorgebeugt worden ist.

Doch auch abgesehen von den genannten Umständen muß ich gegen Hrn. Direktor Just, trotzdem ich seinen positiven Forderungen im wesentlichen zustimme, geltend machen, daß er sowohl in seinem Aufsatze wie in der Verhandlung sich zu wenig bemüht hat, vielen Vertretern der konzentrischen Kreise, obgleich manche ihm

sehr nahe stehen, gerecht zu werden. Wir sollten uns aber doppelt hüten, in diesen Fehler so vieler Gegner der Zillerschen Pädagogik zu verfallen. Im andern Falle haben wir keinen Grund, uns über sie zu beklagen.

Bei der Besprechung äußerte zunächst Professor Rein Bedenken gegen die von Direktor Just gewählte Überschrift und bemerkte, daß man auch bei konzentrischen Kreisen konzentrieren könne, wenn auch nicht in dem Maße wie bei den Kulturstufen. Das Thema hätte lauten sollen: „Kulturstufen und konzentrische Kreise."

Dr. Thrändorf klagt über Begriffsverwirrung in betreff des Ausdrucks „konzentrische Kreise." Konrektor Ufer erklärt sich mit der Justschen Stoffzusammmenstellung im allgemeinen einverstanden, verlangt aber behufs Klärung der beiden Begriffe eine vergleichende psychologische Analyse. Ebenso tadelte Seminardirektor Helm, daß Just nicht scharf definiert habe. Es sei aus seinen Ausführungen nicht ersichtlich, was eigentlich gemeint sei. Und in der über diese Gegensätze überhaupt herrschenden Unklarheit erblicke er den Grund für die schroffe Ablehnung unserer Forderungen in den großen Lehrerkreisen.

Ohne Frage hat er damit das richtige getroffen. Man versteht sich gegenseitig nicht. Zudem ist man auch auf jeder Seite unter sich noch nicht mit den in Frage stehenden Begriffen ins Reine gekommen. Der eine faßt die Konzentration so, der andere anders. Ebenso die konzentrischen Kreise. Wenn darum von beiden als Streitobjekt die Rede ist, so wird nicht bloß in der Reihe gewisser Gegner, sondern auch im eigenen Lager so viel Staub aufgewirbelt, daß man Feind und Freund nicht mehr zu unterscheiden vermag.

So ging es auch hier in Nürnberg. Professor Vogt und Zillig hielten nicht bloß mich, sondern auch Ufer für Anhänger der konzentrischen Kreise, gegen welche Just zu Felde gezogen war und die Vogt definierte als „eine mehr logisch-systematische Vereinigung zur Gewinnung fachwissenschaftlichen Wissens." Und damit müßten wir denn auch Gegner der Konzentration, d. i. „einer psychologisch geordneten Vereinigung zur Gewinnung des vielseitigen Interesses" sein. Die Veranlassung dazu war, daß wir nachzuweisen versuchten, wie sehr Just im Unrecht sei, wenn er jede Gemeinschaft zwischen Konzentration und konzentrischen Kreisen leugne und wenn er die Freunde der konzentrischen Kreise in Bezug auf den Lehrplan „Materialisten" nannte, so idealistisch sie auch sonst gesonnen seien, und wir darauf hinwiesen, wie groß die Berührungspunkte in den sich so feindlich gegenüberstellenden Gegensätzen seien.

Just blieb trotz alledem dabei, daß zwischen den Anhängern der Konzentration und der konzentrischen Kreise keine Gemeinschaft sein könne. —

Die Debatte wurde nicht zu Ende geführt, da der von Professor Rein gestellte Schlußantrag angenommen wurde. Zugleich aber wurde Direktor Just beauftragt, für das nächste Jahrbuch die Fragen einer gründlicheren Untersuchung zu unterwerfen. Hoffentlich entsteht dann mehr Klarheit. Daß wir dem Materialismus im Lehrplan huldigen, ist zwar behauptet, aber nicht bewiesen worden, und den Nachweis zu fordern, daran hinderte mich der angenommene Schlußantrag. Mit einiger Gespanntheit dürfen wir darum auch aus diesem Grunde der nächstjährigen Abhandlung entgegensehen. Das aber möchte ich jetzt schon bemerken, daß der Verfasser der „Theorie des Lehrplans" und der Schrift: „Wider den didaktischen Materialismus" an die Stelle des alten Glaubens an die allein Bildung erzeugende Kraft des Stoffes, nicht den Glauben an die allein

Charakterstärke erzeugende Kraft der didaktischen Ideen und Formen gesetzt wissen will. Und ich denke, auch Dr. Just wird damit einverstanden sein.

Doch mit dieser Dissonanz zwischen einander so nahestehenden Freunden möchte ich hier meinen Bericht nicht abbrechen. Ich will darum versuchen, in aller Kürze unsere Ansicht zu der Frage wie zu dem bedauerlichen Streite Ausdruck zu geben. Mehr als Andeutungen darf jedoch der Leser hier nicht verlangen. Teilweise habe ich das nachstehende auch Just in Nürnberg schon erwidert.

Konzentration und konzentrische Kreise sind disparate Begriffe, etwa wie „blau" und „hart." Im Gegensatz können sie darum nicht stehen. Anders verhält es sich mit der Idee der Kulturstufen und den konzentrischen Kreisen. Doch fassen wir das Verhältnis dieser drei Principien etwas genauer ins Auge.

Kulturstufen, Konzentration und konz. Kreise beziehen sich sämtlich auf den Lehrplan, wie der bildliche Ausdruck lautet, und zwar auf die Anordnung des Lehrstoffs. Wie jeder Plan (Fläche) zwei Ausdehnungen besitzt, so haben wir auch hier eine Länge und Breite, ein Nach- und ein Nebeneinander, eine Aufeinanderfolge und eine Gruppierung der Stoffe. Nur die Konzentrationsidee giebt Antwort auf die Frage nach dem zweckmäßigsten Nebeneinander, während die beiden andern sich mit dem zweckentsprechendsten Nacheinander beschäftigen.

Kulturstufen und konzentrische Kreise haben einen wichtigen Grundsatz gemeinsam: für beide ist maßgebend die Apperceptionsfähigkeit des Stoffes, wie wir das ausdrücken, oder die Anpassung an den vorhandenen Anschauungs- und Erfahrungskreis der Kinder, wie die hergebrachte Pädagogik das bezeichnet. In dem Begriff der Kulturstufen liegt aber außerdem noch etwas eingeschlossen, was in dem der konz. Kreise an sich nicht liegt. Hier ist bloß das Resultat aus einer Analyse des jeweiligen kindlichen Gedankenkreises, das auf einer sorgfältigen Prüfung oder auch nur auf einer oberflächlichen Schätzung beruhen kann, das Bestimmende. Dort kommt die Annahme von besonderen Apperceptionsstufen hinzu, die besonderen Entwicklungsepochen der Menschheit entsprechen sollen und die darum einen besonderen kulturhistorischen Bildungsstoff bedingen. Die konzentrischen Kreise als solche kennen nur ein formales Princip für die Stoffauswahl, die Kulturstufen außerdem aber noch ein nationales: das Werden der Einzelperson ist zu nähren an dem Werden der Nation, bezw. der Menschheit. Dieses Princip ist übrigens nicht das einzig mögliche materiale Princip. Zudem ist es ein zusammengesetztes; zwei andere liegen denselben zu Grunde. Das eine könnte man das Princip der kulturellen Vielseitigkeit nennen, das andere das der genetischen Auswahl und Anordnung des Stoffes. Beide sind schon vor Ziller und neben Ziller von Vertretern der konzentrischen Kreise aufgestellt und ihre Anwendung ist wenigstens versucht worden. Unter anderem hat Dörpfeld das erste als Grundprincip für eine richtige Lehrplantheorie verlangt, ja in seinen „drei Grundgebrechen" ist er demselben sogar von der rechtlich-socialen Seite näher getreten. Auf grundsätzlichen Widerspruch ist dieses Princip in der Lehrwelt nirgends gestoßen. Was die ultramontanen und die konservativen Politiker (die Anhänger Stiehls) dazu sagen, geht uns nichts an. Zur Verwirklichung dieses Princips giebt es zwei Wege. Entweder kann man den Stoff aus den verschiedenen Zweigen des gegenwärtigen Kulturlebens gleichmäßig auswählen und ihn jenem formalen Princip gemäß anordnen, oder man forscht dem historischen Entwicklungsgange dieser verschiedenen Seiten unserer Kultur nach und ordnet den Unterrichtsstoff der einzelnen Fächer dem entsprechend genetisch an. Auch dieser genetische Gang

hat außerhalb der Zillerschen Schule viel Freunde. Dort, wo man den Unterricht in biblischen Geschichten abweist und einen Unterricht in der biblischen oder Heilsgeschichte verlangt, oder wo man statt Profangeschichten und Biographien zu erzählen, sich mit der Entwicklungsgeschichte unseres deutschen Volkes, wenn auch nur in ihren Höhepunkten, beschäftigt, oder wo man statt Naturbeschreibung wie Roßmäßler Naturgeschichte verlangt, wünscht man eine genetische Stoffanordnung. Zu einem einheitlichen, für alle Unterrichtsfächer geltenden Princip ist es jedoch noch bei keinem Pädagogen vor Ziller herangereift. Auf die Bedeutung desselben hat namentlich Mager hingewiesen. Besonders von ihm angeregt, hat Dörpfeld begonnen, in der ihm eigenen sorgfältigen Weise dasselbe zunächst auf den Religionsunterricht anzuwenden. Seine zu vielseitig in Anspruch genommenen Kräfte sind leider zu früh für die Schule erlahmt und seine Arbeit hat er nicht vollenden können. Doch auch Ziller ist mit dem Versuche, sein kulturhistorisches Princip anzuwenden, nicht über den Gesinnungsunterricht hinausgekommen. Auch fehlt bei ihm noch die bestimmte Forderung der kulturellen Vielseitigkeit als materiale Ergänzung zu dem formalen Princip des vielseitigen, gleichschwebenden Interesses. Diese Weiterentwicklung blieb seinen Schülern vorbehalten, welche denn auch eifrig daran weiter gearbeitet haben. Gelöst ist das Problem aber noch keineswegs. Nun wird der Leser fragen, wenn die beiden Grundforderungen nicht auf Widerstand gestoßen sind, woher stammt dann der heftige Widerstand gegen das Ganze bei Ziller? Zwei Gründe scheinen es zu sein. Einmal gehört Ziller zu denjenigen Naturen, die gern mit „einem genialen Wurfe" alles umgestalten möchten und so in schroffen Gegensätzen fortschreiten. „Wer nicht für mich ist, der ist wider mich." Dadurch wurden naturgemäß auch die Gegensätze auf der anderen Seite in Harnisch gebracht. Sodann ging Ziller nicht von den Teil- und Grundforderungen aus, was eigentlich doch nach seinem eigenen Princip der Entwicklung hätte geschehen sollen, sondern er griff die für die landläufige Pädagogik noch nicht apperceptionsfähige philosophische Idee von der Kongenialität der Individual- und Menschheitsentwicklung, welche allerdings schon einer langen Reihe von Philosophen, von dem Kirchenvater Augustin an bis hin zu Goethe und den jüngsten Darwinianern, vorschwebte, auf und demonstrierte von hier aus seine Forderungen. Weil aber diese Kongenialität in ihren Einzelheiten noch nicht aufgewiesen worden, auch Ziller es nicht gethan hat, so war es natürlich, daß Ziller in gewisse Einseitigkeiten verfiel, an deren Beseitigung seine Schüler ebenfalls arbeiten, die aber den Gegnern willkommenen Anlaß zur Bekämpfung des Ganzen bot. Ja, manchem Gegner scheinen nur diese Einseitigkeiten bekannt zu sein.

Wie verhält sich nun das Princip der konzentrischen Kreise zu dem kulturhistorischen? Grundsätzlich schließen beide einander keineswegs aus. Daß man der Forderung nach kultureller Vielseitigkeit gerade so gut bei der Anordnung nach konzentrischen Kreisen als ohne eine solche Genüge leisten kann, wird niemand leugnen wollen. Aber auch jede kontinuierliche Entwicklung schreitet bald mehr, bald weniger in konzentrischen Kreisen fort, d. h. das sich Entwickelnde entfaltet sich mehr oder weniger gleichmäßig nach allen Seiten. Und nach dem Zillerschen Lehrplansystem erweitert sich nicht bloß der Gedankenkreis der Zöglinge konzentrisch, gleich dem Baum mit seinen Jahresringen, sondern die Stoffauswahl selbst schreitet in konzentrischen Kreisen fort. Im Rechnen ist es augenfällig. Im Schreiben, Zeichnen, Singen leuchtet es vielleicht auch ein. Thut man aber nur einen Blick in die „Systeme", welche in den übrigen Fächern erarbeitet werden, so findet

man auch hier eine solche Erweiterung. Ja sogar in dem äußeren Beiwerk der Gesinnungsstoffe tritt sie uns entgegen. Individuum (Robinson), Familie (Patriarchen), Gemeinde (Israel in Ägypten) und Staat (Israel in Kanaan) sind z. B. keine sehr nebensächliche konzentrische Fortschritte. Ja Dr. Thrändorf, der sonst ganz auf Justs Standpunkt steht, sagt in seiner oben genannten Abhandlung (S. 106): „Auf der Unterstufe wird die Geschichte des Alten Bundes behandelt werden müssen, der Mittelstufe wäre das Leben Jesu und das apostolische Zeitalter zuzuweisen. Allerdings würde diese Zeit hier noch längst nicht ihre volle abschließende Wirkung finden, vielmehr würde sie zunächst nur im Geiste der zweiten Entwicklungsstufe appercipiert werden." Bedeutet das nicht, daß der das erste Mal abgelagerte Ring noch einmal in erweiterter und vertiefter Gestalt zu bilden ist? Kurzum: Kulturstufen und konzentrische Kreise schließen einander ebenfalls nicht aus und können es nicht, da die Forderung: „Der Unterricht schreite in konzentrischen Kreisen fort!" doch nur besagt, daß, wie der geistige Gesichtskreis des Kindes sich von Stufe zu Stufe erweitert, so auch der Bildungsstoff, der Eigentum des Kindes werden soll, in demselben Maße sich zu erweitern hat. Das Wie? liegt in der Forderung noch nicht mit eingeschlossen. Die Antwort, welche die hergebrachte Pädagogik auf diese Frage gegeben, ist nichts als ein Versuch, dieser Forderung gerecht zu werden, geradeso wie der Lehrstoff des Zillerschen Planes nichts als ein Versuch ist, sein kulturhistorisches Princip zu realisieren, Versuche, neben welchen doch auch noch andere möglich sind. Die Frage bleibt schließlich die, welcher Versuch am meisten den Gesamtforderungen der Pädagogik entspricht. Die Frage nach dem Entweder-Oder bei der Aufeinanderfolge der Lehrplanstoffe muß darum anders formuliert werden. Ja, würde z. B. Dr. Thrändorf seinen obigen Satz etwas unmißverständlicher so auszudrücken gestatten: Der gesamte kulturhistorische Stoff ist während der acht Schuljahre zweimal durchzuarbeiten nach zwei verschiedenen Apperceptionsstufen, so bliebe der kulturhistorische Aufbau unangetastet stehen; man hätte aber ein schweres Bedenken der bisherigen Gegner beseitigt, und viele Schulthüren könnten und würden den Kulturstufen den Einzug gestatten.

Wie falsch es ist, entweder konzentrische Kreise oder Kulturstufen zu sagen, zeigt auch ein Blick in die pädagogische Litteratur. Ein Buch z. B., das ganz auf dem hergebrachten Standpunkt der Pädagogik steht, sind die „Grundzüge der evangelischen Volksschulpädagogik" von Kahle (Berlin, 1873). Dasselbe redet nirgends von konzentrischen Kreisen. Seine „allgemeinen Unterrichtsgrundsätze", welche sich auf den Stoff und seine Anordnung beziehen, lauten (S. 158 u. f.):*)

„1. Dem Unterricht muß ein solcher Stoff gegeben werden, welcher das Kind allseitig zu bilden geeignet ist."

„2. Aus der Masse dieses Bildungsstoffes muß nach Maßgabe des Bildungszweckes und der Bildungszeit für die verschiedenen Schulen, Klassen, Abteilungen und Schulzeiten sorgfältig ausgewählt werden."

Wie, nach welchen Principien beides geschehen soll, wird uns auch gesagt:

„Wir folgen den gesetzlichen Bestimmungen; diese selbst aber haben sich in der Wahl und Bezeichnung der Lehrgegenstände dem Herkommen und allgemeinen Brauch angeschlossen. Eine psychologische Ableitung derselben ist bis jetzt nicht gelungen (?); doch hat man nicht ohne Erfolg versucht, das

*) S. 227 u. f. der 4. Aufl. von 1882.

durch Herkommen Gewordene nachträglich theoretisch zu rechtfertigen und übersichtlich zu gruppieren." U. a. weist er dabei auf Dörpfelds Theorie des Lehrplans hin, der jedoch etwas mehr versucht hat.

Hier stoßen wir denn auch endlich auf den wahren Gegensatz zwischen dem Zillerschen Lehrplan und dem seiner Gegner. Nicht das specifische der Kulturstufen und der Konzentration ist es, sondern darin liegt der Hauptunterschied, daß die Zillerianer eine Lehrplantheorie kennen, die ihre Gegner, wie Kahle, abweisen, oder die sie doch wenigstens bislang noch nicht aufgewiesen haben. Was aber Experimente, auch wenn die Tradition sie geheiligt hat, ohne genügende Theorie bedeuten, braucht nicht gesagt zu werden.

Eine Lehrplantheorie besitzt aber auch Justs vermeintlicher Gegner, Dörpfeld. Ja, er ist bislang der einzige, der sie monographisch, wenn auch nur in ihren „Grundlinien" bearbeitet und dadurch einen Vorsprung gewonnen hat, worin wahrscheinlich auch die Ursache zu suchen sein wird, daß Dörpfeld die oben erwähnte Wandelung in der Konzentrationsidee, die ja freudig zu begrüßen ist, nicht hat mitzumachen brauchen. Seine Theorie des Lehrplans hat ihn von vornherein zu der neusten Ansicht gebracht. Weil er aber bislang, abgesehen von der Frage nach der „unterrichtlichen Verbindung der Lehrfächer", nur „Grundlinien" entworfen hat, so sind in einem anderen Punkte die Zillerianer um ein Bedeutendes weiter gekommen; sie besitzen u. a. in den Eisenacher „Schuljahren", vollständig ausgearbeitete Lehrpläne für den gesamten Volksschulunterricht, welche jedoch wohl niemand „hoffnungsfreudiger" begrüßt hat, als gerade Dörpfeld. Es sei nur an die Eingangsworte des „didaktischen Materialismus" erinnert. Allerdings hat Dörpfeld an diesen „Versuchen", wie die Verfasser der Schuljahre sie selber nennen, noch einige Ausstellungen, die zum Teil sogar principieller Art sind, zu machen. Dörpfeld aber deswegen als Anhänger des Lehrplanmaterialismus zu verdächtigen, ist wenigstens unbesonnen. Der wesentlichste Unterschied zwischen Dörpfeld und manchen Zillerianern in der Lehrplanfrage besteht darin, daß Dörpfeld zunächst untersucht, inwieweit das Hergebrachte theoretisch berechtigt und darum beizubehalten ist, während diese vielfach sich dieser Mühe nicht unterziehen, was ihnen die Verständigungen mit andern so sehr erschwert.

Zu der Verwirrung in diesem Streite trägt nun schließlich aber auch noch die Vieldeutigkeit und Bildlichkeit der Ausdrücke ihr gut Teil bei. Wie vieldeutig z. B. die Bezeichnung „Konzentration" auch für den Unterricht sein kann, hat Fitschen auf dem vorletzten Provinzial-Lehrertage in Hannover vortrefflich dargelegt, und wie vieldeutig er hier thatsächlich ist, das lehrt nicht bloß der unerquickliche Streit um falsche Gegensätze, sondern auch die Geschichte der Pädagogik. Giebt es doch selbst für die Zillerianer zwei verschiedene Auffassungen, wie wir vorhin gesehen haben. Kein Wunder, wenn die Gegner sich wunderliche und lächerliche Vorstellungen davon machen. Ebenso oder noch schlimmer steht es um die „konzentrischen Kreise", sobald sie als Princip für das Nach- oder gar Nebeneinander des Lehrplans gelten sollen. Um der Klarheit wie um der Verständigung willen thut es darum not, daß man auf beiden Seiten fortan nicht mehr so ausschließlich „in Bildern und Gleichnissen redet," sondern daß jeder sein Princip auf einen wissenschaftlichen Ausdruck bringe. Dann wird es hoffentlich auch aufhören, daß der eine dem andern Dinge vorwirft, an die dieser nie gedacht hat.

Insofern Justs Arbeit die Augen über solche Unklarheiten geöffnet hat, wird sie trotz alledem zur Klärung der Sache viel beitragen. Im übrigen aber

stehen ja unsere und Justs positive Forderungen keineswegs in einem wesentlichen Gegensatze. Eine schließliche Verständigung und Übereinstimmung dürfen wir darum wohl erhoffen. Sollten aber diese in meinen Bericht eingeschobenen Auseinandersetzungen in etwas zur gegenseitigen Verständigung auch in weiteren Kreisen beitragen, so haben sie ihren Zweck erfüllt. —

6. Die Bedeutung der Vogtschen Abhandlung mag mit eigenen Worten ihres Verfassers aus der Einleitung gekennzeichnet und damit der besonderen Beachtung der Leser empfohlen werden.

„Die Frage nach dem Maße der Selbständigkeit des Lehrers in pädagogischer Beziehung und nach den Grenzen der gesellschaftlichen Vorschriften ist eine wichtige Frage und ernster Erwägung würdig. An der Beseitigung von Hemmungen arbeiten, welche einer selbständigen und auf tristige Gründe gestützten persönlichen Überzeugung sich entgegenstellen, ist dringlicher als die Teilnahme an manchen Schulstreitigkeiten."

„Bei aller Betonung der Wichtigkeit der Unabhängigkeit des Lehrerstandes geht aber im folgenden die Tendenz keineswegs dahin, einer bedingungslosen Unabhängigkeit das Wort zu reden; es wird daher auch die Bedingung erörtert werden, ohne deren Erfüllung von einer Aufhebung oder auch nur Modifikation der bestehenden Abhängigkeit nicht die Rede sein kann."

„Die Frage ist andrerseits eine sehr verwickelte, sobald der Einfluß berücksichtigt wird, den die Beschaffenheit des Schulregiments, der Schulverwaltung und Schulverfassung auf die Zahl der pädagogischen Vorschriften nehmen kann. Von diesen staatsrechtlichen Fragen, um deren Erörterung Dörpfeld sich große Verdienste erworben hat, soll hier abgesehen werden. Vielmehr handelt es sich im folgenden darum, ob der seit langem eingeschlagene Weg, durch staatliche Vorschriften die pädagogische Thätigkeit der Lehrer zu regulieren und pädagogisches Wissen zu überliefern und zu normieren, richtig und für das Schulwesen heilsam ist. Vielleicht ist der Mangel an Aufmerksamkeit dieser Frage gegenüber daran schuld, daß die von Dörpfeld gegebenen Anregungen nicht recht in Fluß kommen wollten."

Die der vorgerückten Zeit wegen kurze Besprechung förderte keine neuen Gedanken zu tage. Doch wurde die Bedeutung der von Vogt aufgeworfenen Frage interessant illustriert durch die bekannten Altenburger Vorgänge, worüber Just und Ufer näheren Aufschluß gaben. Wider die Gewohnheiten des Vereins erfolgten laute Beifallsäußerungen. Direktor Just fühlte sich trotz aller Anfeindungen nicht entmutigt. Sie würden nach wie vor in demselben Geiste ruhig weiter arbeiten. Wenn nicht in dieser Form, so würde es in einer andern gehen. Das Bewußtsein, daß viele hinter ihm ständen, gebe ihm Mut und Trost. Eine rechte Theorie müsse gute Früchte tragen. Und darum sei zu hoffen, daß noch eine Zeit kommen werde, wo man die Erzieher wie die approbierten Ärzte behandeln werde, denen man die Patienten anvertraue, ohne ihnen Vorschriften zu machen, in welcher Weise sie dieselben heilen sollten; wo man von seiten des Staats und der Kirche einsehen werde, daß eine wissenschaftliche Pädagogik die sittliche Hebung unseres Volkes fördere und sie darum frei gegeben werden und als allgemein gültiger Maßstab für die Arbeit der Lehrer dienen müsse; wo wir Lehrer mithin der Willkür in der Beurteilung entrückt sein werden. — Sind doch für die Maßnahmen der Altenburger Regierung keineswegs ungenügende Leistungen, sondern wesentlich andere Gründe bestimmend gewesen. —

Nach diesen dürftigen Skizzen von den Nürnberger Verhandlungen und den

Arbeiten des Vereins im letzten Jahrbuche dürfte der Leser den Eindruck gewonnen haben, daß einerseits unsere Wissenschaft selbst in so geschlossenen Kreisen mit der ernstesten, unermüdlichsten Hingabe noch zu keinerlei Abschluß gekommen, sondern noch in einem beständigen Entwicklungsprozeß begriffen ist; daß aber andrerseits in dem Verein an ihrer Fortbildung mit allem Fleiße unermüdlich gearbeitet wird und man eine Frage nicht eher ruhen zu lassen gesonnen ist, bis in wissenschaftlicher Weise die Widersprüche in ihr gelöst worden sind. Dieses Ziel kann nicht herbeigeführt werden durch Mehrheitsbeschlüsse, die sind erst am Platze, wenn die Überführung der Theorie in die Praxis in Frage kommt, wie dies in anderen Lehrervereinen mit andern Aufgaben wohl der Fall ist; es kann erst als erreicht betrachtet werden, wenn und so lange kein Widerspruch mehr erhoben wird.

Ob und inwieweit der Verein mit seinen Bestrebungen nun der Bekundigung des Interesses der ihm noch fernstehenden Lehrer wert ist, das bleibe dem Urteil des verehrten Lesers überlassen. J. Tr.

Seminarkonferenz in Rheydt

am 4. Juni 1888.

Die Konferenz, an welcher über 100 Lehrer teilnahmen, wurde mit dem Gesange der ersten Strophen aus dem Liede: „O heilger Geist, kehr bei uns ein“ eröffnet. Sodann verlas der Leiter der Konferenz, Herr Seminardirektor Hinze, als Text der einleitenden Andacht den Bibelabschnitt Ev. Marci 4, V. 26—28 und zeigte im Anschluß an denselben, wie die Geduld eine notwendige Tugend des Lehrers sei und schloß mit einer Bitte um den Segen Gottes auch für die Arbeit dieser Konferenz.

Sodann begrüßte er den Vertreter der Königl. Regierung zu Düsseldorf, Herrn Regierungs- und Schulrat Hildebrandt, und dankte ihm für die Teilnahme an dieser Konferenz. Er wies ferner darauf hin, daß es die erste Seminarkonferenz sei, welche er leite und erinnerte an den früheren Leiter dieser Konferenzen, den jetzigen Regierungs- und Schulrat Schulze in Aurich. Er forderte die Anwesenden auf, dessen Sorgfalt bei Vorbereitung und Leitung der bisherigen Konferenzen durch Aufstehen anzuerkennen.

Darauf erhält Herr Regierungs- und Schulrat Hildebrandt zu einer Ansprache das Wort. Er weist darauf hin, daß es ihm vergönnt sei, zum erstenmal an dieser rein evangelischen Seminarkonferenz teilzunehmen. Er spricht seine Freude darüber aus, daß ein Unterrichtsfach auf die Tagesordnung gestellt sei, welches in den simultanen Seminarkonferenzen des Bezirks sonst ausgeschlossen ist, der Religionsunterricht, und spricht den Wunsch aus, daß auch in Zukunft einzelne Zweige dieses wichtigsten Unterrichtsfaches zum Gegenstande der Verhandlungen gemacht werden möchten.

Nach Ausführung von fünf Gesängen durch den Seminarchor folgt der Vortrag des Herrn Seminardirektors über den Wert des Kirchenliedes für die Jugendbildung.

Der Redner zeigt zunächst die Wichtigkeit des Kirchengesangbuchs neben Bibel und Katechismus für das kirchliche Leben und weist auf die Reformation hin, welche besonders in den untern Volksschichten durch das evangelische Kirchenlied verbreitet worden ist. Sodann geht derselbe über zu der Bedeutung des Kirchen-

liedes für die Jugendbildung und hebt dabei besonders folgende Hauptpunkte hervor: a. Die echten Kirchenlieder sind Volkslieder oder doch volkstümliche Lieder; darum müssen sie auch Eigentum der Volksschule werden, welche die Aufgabe hat, das Volkstümliche zu erhalten und zu pflegen. b. Die Schüler müssen als Glieder der Kirche auch im kirchlichen Gesangbuch heimisch gemacht werden, damit sie vorbereitet werden auf den öffentlichen Gottesdienst. c. Die Kirchenlieder sind die herrlichsten Blüten im Kranze der deutschen Dichtkunst. Sie sind von den größten Dichtern als Muster gebraucht worden. Sie sind echt deutsche Lieder, aus urkräftigem Grunde entsprossen. d. Die Volksschule hat im ganzen wenig Mittel, den Geschmack der Schüler am Schönen zu bilden. Sie soll darum die Kirchenlieder auch zu diesem Zwecke hoch schätzen. e. Die Kirchenlieder bilden gleichsam einen mächtigen Wall gegen die Angriffe der Feinde der evangelischen Kirche, wie sie schon die wichtigsten Streitmittel der letzteren zur Zeit der Kirchenreformation waren. f. Die Kirchenlieder haben auch einen großen Wert für das persönliche Leben des Christen, da es kaum eine Lebenslage, kaum einen Zustand des Menschen giebt, in welchem nicht schöne Kirchenlieder erhebend, stärkend, tröstend und ermahnend verwendet werden können. Sie schützen auch vor Irrglauben und Unglauben. g. Die „allgem. Bestimmungen“ fordern, daß die Schüler der Volksschule mit der Begründung des Christentums und der Ausbreitung desselben in Deutschland bekannt gemacht werden sollen. Da das Kirchenlied den Fortschritt und Rückschritt des kirchlichen Lebens in den verschiedenen Perioden der christlichen Kirche treu spiegelt, so kann im Anschluß an die Behandlung des Kirchenliedes gar manches aus der Kirchengeschichte gelehrt werden. h. Das Kirchenlied ist endlich auch von Wert für die Sprachbildung der Schüler.

In der nachfolgenden Diskussion wurde hervorgehoben, welchen Wert das Kirchenlied für Behandlung der bibl. Geschichte besitze, und wie es geeignet sei, das Schulleben zu weihen. Nachdem ein Redner bezeugt hatte, daß nach seiner Wahrnehmung die Gemeinde noch fleißig die Kirchenlieder in Hausandachten gebrauche, mehr als den Katechismus, wurde von mehreren Seiten beklagt, daß die verschiedenen Lesarten der Gesangbücher einem sichern Besitz der Kirchenlieder und einem fröhlichen Gebrauch derselben häufig im Wege seien. Hieran schlossen sich einige Mitteilungen über das in Aussicht genommene neue Kirchengesangbuch, in welchem auch das neuere Kirchenlied vertreten sein werde.

Nach einer Pause wurde den Konferenzmitgliedern Gelegenheit geboten, die naturhistorischen und physikalischen Sammlungen und Geräte zu besichtigen.

Dann versammelte man sich in der Aula des Seminars, um einer Lektion beizuwohnen, welche Herr Tesch mit Knaben der ersten Schulklasse im Körperzeichnen hielt. Herr Tesch sprach zuerst in einer Einleitung über den Zweck des Zeichenunterrichts und gab eine Übersicht über das Gebiet der Kunst. Daraus leitete er eine Gliederung des Stoffes für den Zeichenunterricht ab und wendete sich sodann zum Körperzeichnen. Die Stuhlmannschen Modelle waren ausgestellt. Die Lektion begann mit der Besprechung der regelmäßigen sechsseitigen Pyramide. Jeder Schüler hatte ein Exemplar vor sich. Die Schüler sprachen sich über Endfläche, Seitenflächen, Gestalt derselben und gegenseitige Lage aus. Dann stellen die Schüler den Körper so auf, daß die eine Endfläche ihrem Auge zugewendet ist, und geben an, welche Flächen nun ihrem Auge sichtbar sind. Hierauf bestimmen sie die Lage der verschiedenen Kanten und ihre Endpunkte. Schließlich

gehen sie zu der Ausführung der Zeichnung über. Bei der vorgerückten Zeit verzichtete man auf Besprechung der Lektion.

Herr Seminardirektor Hinze macht noch die Mitteilung, daß er auf der nächsten Konferenz über die Behandlung des Kirchenliedes in der Volksschule zu reden gedenke und eine Lektion in diesem Lehrfache halten wolle. Auf seine Anregung hin stellte ein Lehrer der hiesigen Stadt für die nächste Konferenz einen Vortrag in Aussicht. Mit dem Gesange des Liedes „Ach, bleib mit deiner Gnade" wurde die Versammlung geschlossen.

Rh. H.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Weltkunde. Leitfaden der Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Physik und Chemie für Volks- und Mittelschulen. Bearbeitet von den Seminarlehrern Hüttmann, Jastram, Marten. Hannover, Helwingsche Verlagsbuchhandlung. 1,50 M.

Das billige Buch hat 11 Aufl. erlebt und ist auch in 4 Heften zu haben. Die Verf. sagen: „Der Leitfaden enthält in knapper Darstellung die nach der mündlichen Behandlung einzuprägenden Ergebnisse des Unterrichts und nimmt durch eine Reihe passender Aufgaben die Selbstthätigkeit der Schüler in Anspruch". Es wird also dem Unterricht des Lehrers als der Hauptsache sein volles Recht gewahrt. Der Leitfaden ist allerdings in knapper Darstellung ausgearbeitet, liest sich aber dennoch in den meisten Abteilungen bedeutend besser, als das „Breslauer Hilfsbuch" und hat darin einen großen Vorzug vor diesem. Auch ist unbestreitbar, daß das Buch in seinen Aufgaben und Fragen sowohl dem Lehrer als dem Schüler wesentliche Dienste leistet. Nachdem die Verf. nun auch ein Realienbuch für Volksschulen (50 Pf.) geschrieben haben, erklärt eine Anzeige, daß die „Weltkunde" zunächst für Mittelschulen und für die Oberstufe mehrkl. Volksschulen bestimmt sei, daß sie aber auch für höhere Töchterschulen, Präparandenanstalten und Fortbildungsschulen ausreichenden Stoff biete. Das ist eine bedenkliche Erklärung. Denn reicht ein Buch für Präparanden, also bis zu einem Alter von 17 Jahren, aus, so liegt die Vermutung nahe, daß es für die Oberstufe der mehrkl. Volksschulen und für Mittelschulen wohl zu viel biete, und Referent ist ganz dieser Ansicht. Ja, er hat sogar die Überzeugung, daß das Buch selbst für den Seminarunterricht vielfach zu weit geht, wenn es den Herausgebern mit der Äußerung ernst ist, es solle das Buch die „einzuprägenden Ergebnisse" des Unterrichts enthalten. Ein Lehrer, der z. B. den Stoff in Geographie in der Zeit von 4 Jahren durchmachen will, hat nicht nur denselben zunächst mündlich pädagogisch richtig und anschaulich vorzuführen, sondern auch in jeder Woche dafür zu sorgen, daß etwa 3/4 Seiten des Buches „eingeprägt" werden, ungerechnet die Zeit, welche zur Wiederholung doch durchaus erforderlich ist. Dazu tritt im 2., 3. und 4. Jahre die Wiederholung der früheren Pensen. Sehen wir von allen Angaben über Größe der Länder, Bevölkerung der Staaten und Städte, Gebirgshöhen u. dgl. ab, so finden sich doch noch gegen 1600 Namen. Auf oben erwähnte 4 Jahre verteilt, macht jährlich 400 neue Namen nebst der betreffenden Wiederholung. Das ist ganz gewiß zu viel. Ob irgend ein Schüler der bezeichneten Schulen den § 77 verstehen kann, läßt sich wohl bezweifeln. Die Verfasser sagen im Vorwort: „In der Geschichte will der Leitfaden nicht durch eine Menge von Namen und Zah-

len ein breites, totes, notizenhaftes Wissen erzielen". — „Er liefert Grundlinien zu einer Reihe von Einzelbildern, die aber nicht zusammenhanglos und vereinzelt neben einander stehen, sondern in chronologischer Reihe auftreten. Die Lücken, welche zwischen den Einzelheiten liegen, sind kurz überbrückt". Daß die Darstellung vor der des Breslauer Hilfsbuchs große Vorzüge hat, ist schon oben erwähnt. Freilich läßt sich auch hier mit dem Text der alten Geschichte wenig machen, und Periöken, Heloten, Patrizier, Plebejer, Censoren und Quästoren werden wohl durch den fremden Klang Aufsehen erregen, nicht aber die Einsicht des Schülers fördern. Dem Vorsatz „nicht durch eine Menge von Namen und Zahlen ein breites, notizenhaftes Wissen zu erzielen", ist man auch in den andern Teilen der Geschichte nicht getreu geblieben. Die alte Geschichte allein hat gegen 100 Jahreszahlen, und wenn auch in den Zeittafeln nur stark 180 Jahreszahlen vorkommen, so enthält der Text nebst den Fragen geradezu übermäßig viele. „Volle Berücksichtigung hat die Kulturgeschichte erfahren", so heißt es. Nehmen wir § 66, Schluß: „Kopernikus. Galilei (Pendel, Fallgesetze, Mikroskop, Vervollkommnung des Fernrohrs, Jupitersmonde, Saturnring). Kepler. Maler: Raffael, Angelo, Rubens; in Deutschland: Albrecht Dürer, Lukas Cranach, Hans Holbein. Buchhandel. Spinnrad 1530. Gregorianischer Kalender 1582. Barometer 1643. Thee und Porzellan aus China. Folter und Hexenprozesse. Erste Chausseen. Landsknechte, stehende Heere (Das erste aus Landeskindern hatte Gustav Adolf)." Welch eine Fülle von Einzelheiten in diesen wenigen Zeilen! In wie viel Zeit wird ein Lehrer diese Dinge — insbesondre auch die Maler — schulmäßig an die Kinder bringen? Oder sollen sie bloß gelernt und als Überbürdungsstoff verwandt werden? Ähnliche Darstellungen findet man § 80 u. 91, überhaupt da, wo Lücken „überbrückt" sind. Auffallend ist in § 1 die Frage nach dem laufenden Jahre der mohammedanischen Zeitrechnung. Nach Angaben des Buchs hat der Schüler etwa für das Jahr 1887 die Zahl 622 abzuziehn und erhält dabei 1265. Das ist aber falsch! die Türken schreiben vielmehr 1304, denn sie haben Mondjahre. Ist § 18 „regierungsseitig" ein guter Ausdruck? Sind Katechumenen (§ 19) junge Leute, die zum h. Abendmahl vorbereitet werden? Eine Schlacht „an der Borodino" (§ 86) hat nicht stattgefunden, wohl eine an „der Moskwa" oder „bei Borodino". Die Kriege von 1866 und 1870 dürfen sprachlich gereinigt werden; es wird da alliiert, mobilisiert, zerniert, konzentriert, blockiert, proklamiert, bombardiert, kapituliert. Die frühern Abschnitte zeigen, daß der Verfasser besser zu schreiben versteht. In der Naturgeschichte sollen besonders berücksichtigt werden die Naturkörper der Heimat, die typischen Körper, die Beziehungen zur Menschenwelt, die höhern Klassen. Zuerst kommen Repräsentanten, dann wird der Familien-, Ordnungs- und Gattungsbegriff festgelegt; daran schließt sich die Vorführung von andern Körpern derselben Gruppe. Also z. B. § 12: 1. der Hund, 2. Begriff der Familie, 3. Tiere aus der Hundefamilie. Die Logik geht wohl einen andern Weg. Sie lehrt, daß der Begriff einer Familie erst aus der Vergleichung mehrerer zu derselben Familie gehörenden Tiere und zwar solcher, die sich nicht zu nahe stehen, entwickelt werden kann. Woher soll auch der Schüler sonst das Mittel nehmen, die unwesentlichen Merkmale auszuscheiden und zum Familiencharakter zu kommen, wenn nicht durch Vergleichung? Auch in der Botanik herrscht dieselbe Anordnung. Das Verfahren verstößt gegen bekannte pädagogische Vorschriften. Wir gestatten uns noch einige sachliche Bemerkungen. In § 2 wird von den Menschen der heißen Erdflächen

behauptet, sie seien durchweg mager und schlank. Reisende dagegen heben oft Wohlbeleibtheit der Kongoneger hervor. Die Frage: Was sind Zellen? kann wohl schwerlich von einem Schüler beantwortet werden. Die Leber (§ 8) dient doch auch zu einem andern als dem angegebenen Zwecke. In § 12 paßt die Beschreibung des Hundes weder auf die Dogge noch auf den Mops. „Das Eichhörnchen hat keine Eckzähne, sondern oben und unten Nagezähne“ ist eine unlogische Verbindung. Der grönländische Wal hat gar keine Hinterfüße, folglich können dieselben nicht zu einer Schwanzflosse (§ 20) verwachsen. Schmilzt (§ 112) der Diamant? Gehört der Bimsstein zu den Kieselsteinen? Daß in der Zoologie über 270 Familien und Arten, in der Botanik über 200, in der Mineralogie über 140 „einzuprägen“ sind, scheint uns das Maß der Billigkeit gegen Lehrer und Schüler zu überschreiten. Der Unterricht in Physik und Chemie „hat die Aufgabe, dem Schüler zu einer verständigen Auffassung der nächstliegenden und wichtigsten Thatsachen zu verhelfen. Es sind die gewöhnlichsten, alltäglichsten Thatsachen ausgewählt. Mechanik, Wärme und Chemie sind eingehender behandelt als Magnetismus und Schall. Die Versuche können vom Lehrer leicht ausgeführt werden“. So sagt das Vorwort. Zu § 1 darf man wohl fragen, ob luftförmige Körper wirklich Kohäsion haben. „Je näher ein Pendel dem Mittelpunkt der Erde ist (§ 8), desto schneller schwingt es“. Das gilt doch nur für den Fall, daß sich das Pendel überhaupt über der Oberfläche der Erde befindet. Innerhalb der Erde müssen sich bei verschiedener Tiefe ganz andere Erscheinungen zeigen. In § 9 ist die Erklärung so gehalten, daß leicht ein Mißverständnis entsteht. Das Aufsteigen der Pflanzensäfte (§ 13) hat doch noch einen andern Grund als bloße Kapillarität. § 17 heißt es: „Je höher ein Ton, desto mehr Schwingungen macht er in einer bestimmten Zeit“. Daß ein Ton Schwingungen macht, ist ganz neu. Isothermen, Isochimenen, Isotheren (§ 21) gehören schwerlich zu den nächstliegenden Thatsachen. Schmilzt jeder Körper, z. B. Holz, wenn er bis zu einem bestimmten Temperaturgrade erhitzt wird? Daß die Erklärung vom Wesen der Wärme (§ 32) für die betr. Altersstufe unverständlich ist, unterliegt keiner Frage. Die Spektralanalyse ist überhaupt auszuscheiden, da sie erstens dem Verständnis durchaus nicht zugänglich ist, zweitens wohl fast allen Schülern der betreffenden Art die Mittel fehlen, die Erscheinungen darzustellen. Der elektrische Funke (§ 53) läßt sich mit den angegebenen Mitteln einer Klasse nicht deutlich zeigen. Den Galvanismus von physiologischen Erscheinungen aus zu beginnen, ist ganz unpädagogisch. Man geht dabei von den dunkelsten Erscheinungen aus statt von deutlichen. Will man nicht mit Ablenkungserscheinungen der Magnetnadel beginnen oder mit elektromagnetischen Versuchen, so kann man mit Arendt die chemischen Vorgänge zuerst betrachten. Fast alles in § 60—62 ist bloße Theorie ohne Versuche, dazu mit entlegenen Dingen beschwert (Spannungsreihe). Welche gewöhnliche Schule kann Voltas Fundamentalversuch machen? Erst § 63 führt auf sichern Boden. In dem Abschnitt Chemie regieren die alten Lehren. Wir haben durchaus nichts dagegen; nur hätte man das nicht mit den Worten rechtfertigen sollen: „Chemiker, die zugleich Schulmänner sind, werden das erklärlich finden“. Hofäus, Stöckhardt, Waeber, Wilke, (Schlichting) Krebs, Arendt sind doch auch wohl „Schulmänner“, so zu sagen. In § 66 wird Sauerstoff aus chlorsaurem Kali bereitet, und es heißt dort „ein zusammengesetzter Körper hat sich in einfache getrennt“. Sauerstoff ist allerdings ein einfacher Körper, aber der Rest, Chlorkalium, ist doch nicht ein-

fach. In § 79 findet man folgende Wendung: „es erfolgt ein tiefblauer Niederschlag, — — der seiner blauen Farbe wegen Berlinerblau heißt“. Ist das nicht reizend? Summa: Das Buch enthält mehr, als sich in der Oberstufe mehrklassiger Schulen und in Mittelschulen verarbeiten läßt und kann auch in pädagogischer und sachlicher Beziehung eine Durchsicht wohl gebrauchen.

R. A. H.

Französische Elementar-Grammatik. Herausgeg. von Andreas Baumgartner. Zürich, Orell Füßli & Co. 1882. VIII und 122 S. geb. 0,75 M.

Französisches Übersetzungsbuch für den Unterricht auf der Mittelstufe, sowie zur Wiederholung der Grammatik. Herausg. von A. Baumgartner. Das. 1886. 48 S. 60 Pf.

Die französische Elementar-Grammatik des Herrn B. ist zunächst als zweiter theoretischer Teil des Elementarbuches von Prof. Karl Keller geschrieben und paginiert (v. S. 241—361), dann aber als selbständiges Werk von demselben völlig getrennt worden. Wir haben es hier ohne Zweifel mit einer wissenschaftlich vortrefflichen Leistung des Verf. zu thun, ob aber die Schulpraxis durch solche systematischen Werke eine Förderung erfährt? Es liegt zu allen Zeiten die Gefahr nahe, daß neuere wissenschaftliche Entdeckungen und Systematisierungen von gründlich vorgebildeten Anfängern in der Unterrichtskunst in die Schule gebracht werden, ohne daß man sonderlich viel nach der Kraft der Schüler oder nach dem praktischen Werte dieser Neuerungen für die Schule fragt. — Das scheint mir hier und in anderen neueren Schulgrammatiken mit der Lehre von der Aussprache der Fall zu sein. Es mag ja wahr sein, daß die älteren Theoretiker vielfach irrten, wenn sie diese Lehre im Zusammenhange ganz aus dem Unterrichte verwiesen oder dieselbe durch deutsche Schriftzeichen unvollständig genug darstellten, es dem Lehrer überlassend, die richtige Aussprache gelegentlich und praktisch durch sorgfältiges Vor- und Nachsprechen zu lehren, wie es jede französische (engl.) Mutter und jeder französische Lehrer machen. Allein hier scheint mir doch von den an sich erfreulichen Resultaten der neueren Phonetik ein wahrhaft maßloser Gebrauch gemacht zu sein. Gleich auf der zweiten Blattseite, also doch für angehende Quartaner oder höchstens für Tertianer bestimmt, findet sich die Vokal-Theorie graphisch in einem Dreieck dargestellt, selbst mit einer Vergleichung der Vokalhöhe der einzelnen Laute, ausgedrückt durch die musikalischen Töne von g″ bis g‴. Dieses Schema findet durchaus nicht die nötige Erläuterung; die wenigen Beispiele zu den verschiedenen „geschlossenen und offenen“, den „hohen“ und „tiefen (reinen)“ Vokalen können die Natur dieser unerklärten Prädikate nicht aufklären. Auch dünkt mich, daß nach der herrschenden deutschen Aussprache von „Erbse und Hütte“ die Vokale dieser Wörter wenig geeignet sind, das franz. e ouvert (è) darzustellen. Weniger unverständlich für den 11—14jährigen Schüler dürfte die schematische Übersicht der Konsonanten auf S. 251 sein. Bedauerlich bleiben gerade hier einige Druckfehler, z. B.: pas statt bas; zu v: neuf statt neuve. Von den zahlreichen Belegen zur Lautlehre sind nur wenige verdeutscht. Der Verf. weist S. 251 auf Sachs' Wörterbuch. Überhaupt ist der Lautlehre der fünfte Teil des ganzen Buches gewidmet und ein nicht unbedeutender Teil von den 22 S., wie überhaupt vom Texte des Buches in einer unerlaubt kleinen Schriftart gesetzt, welche das Augenlicht der Schüler und Lehrer verderben muß. Man glaube ja nicht, daß man nach Ansicht des Verf. die

Berechtigung habe, hie und da von jenem wissenschaftlichen Übermaße, welches natürlich auch in rein wissenschaftlicher Darstellungsweise gegeben ist, nach Belieben etwas fortzulassen. Dies giebt Hr. B. nur von den übrigens sehr mäßig eingestreuten historischen und etymologischen Bemerkungen zu. Von dem übrigen sagt er: Der Inhalt bietet aus der Lautlehre, Formenlehre und Satzlehre so viel, als der Schüler auf der Mittelstufe (3. bis 5. Jahr Franz.) lernen und wissen soll. Wörter und Wendungen, Regeln und Ausnahmen, welche außerhalb dieses Rahmens liegen, haben daher keine Aufnahme gefunden. Zum Zweck der bloßen Vollständigkeit ist überhaupt nichts aufgenommen worden, dafür mit Vorliebe das, was bei der Lektüre und im Leben leicht praktische Verwertung findet. Wegen der Bedeutung, welche der Aussprache einer modernen Sprache beizulegen ist, mußte die Lautlehre etwas ausführlicher behandelt werden. Meiner Ansicht nach bietet diese Darstellung der neueren phonetischen Theorie in einem Schulbuche für Mittelklassen höherer Lehranstalten im allgemeinen ein abschreckendes Beispiel. — Das mitangezeigte franz. Übersetzungsbuch des Hrn. Verf. ist zunächst nur als Ergänzungsheft für das uns übrigens nicht vorliegende „Lese- und Übungsbuch" für die Mittelstufe des franz. Unterrichts bestimmt und enthält nur Beispiele in zwei Kursen von ungleicher Schwierigkeit zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Französische.

Zur Recension eingegangene Bücher.

Vogel u. Krusche, Schul-Naturgeschichte. Ausgabe A. Heft 4, 5 u. 6 à 1 M. Heft 7 2 M. Handbuch für Lehrer. Meißen, H. W. Schlimpert.

Vogel, Schul-Naturgeschichte. Ausgabe B. Wiederholungsbuch für Schüler. Heft I 30 Pf. Heft II 36 Pf. Ausgabe C. Wiederholungsbuch für Schüler in einfachen Schulverhältnissen. Heft I 20 Pf. Heft II 25 Pf. Ebenda.

Reinecke, Unser Kaiser Wilhelm I. Op. 201. Für eine Singstimme mit Klavierbegleitung. 60 Pf. Schulausgabe zweistimmig und dreistimmig. 10 Pf. Leipzig, J. H. Zimmermann.

Otto, Petit livre de conversation, 69. ed. 60 Pf. Straßburg, R. Schultz & Comp.

Hatt, Lectures enfantines, I u. II. 27. u. 17. ed. 50 Pf. Ebenda.

Willm, Lectures françaises. 70. ed. 80 Pf. Ebenda.

Nouveaux petits contes. 5. ed. à 50 Pf. Ebenda.

Damour, Neues Wörterbuch der deutschen und französischen Sprache. 15. Aufl. I. Band. Französisch-Deutsch. 1. Lief. 60 Pf. Leipzig, J. J. Weber.

Ehlers, Das analytisch-synthetische Lehrverfahren. 40 Pf. Hamburg, Herold'sche Buchhandlung.

Götze, Biblische Geschichte. 1 M. Ebenda.

General-Feldmarschall Albrecht Graf von Roon. 80 Pf., gebunden 1,20 M. Gütersloh, C. Bertelsmann.

Schüren, Gedanken über den Religions-Unterricht in der christlichen Volksschule. 7. Aufl. 1,20 M. Ebenda.

Brandt, Abendstunden. 4 M., gebunden 4,80 M. Ebenda.

Wolter, Das Mittelschul- und Rektoratsexamen. 2 M. Ebenda.

Parallel-Bibel. 15. und 16. Lieferung. à 50 Pf. Ebenda.

Pädagogische Zeit- und Streitfragen. II. Band. 1. Heft. Patuschka, Volkswirtschaft und Schule. 1 M. Gotha, E. Behrend.

Velten, Amtlicher Wegweiser für Lehrerinnen. Düsseldorf, F. Bagel.

Aus Kindermund. Leipzig, Denicke's Verlag.

Dorenwell, Erzählungen aus der Weltgeschichte. 2 M. Wolfenbüttel, J. Zwißler.

Dorenwell, Griechische und deutsche Sagen für die Jugend. 1,50 M. Ebenda.
Dorenwell u. Lühwing, Bilder aus der Geschichte und Sage. 1 M. Ebenda.
Ruthardt, Das Klavier. 1 M. Leipzig, Gebrüder Hug.
Stolte, Lehr- und Übungsbuch für den Unterricht in der Geographie. 7. Aufl. I. und II. Kursus. 50 Pf. Neubrandenburg, C. Brünslow.
Stolte, Deutsche Stilübungen. I. Teil. 5. Aufl. 60 Pf. Ebenda.

Einladung

zur Teilnahme an der Feier des hundertjährigen Bestehens des Großherzoglichen Lehrerseminars zu Weimar.

Das am 31. März 1788 vom Herzog Karl August gegründete und von Johann Gottfried v. Herder zuerst geleitete Seminar zu Weimar feiert am 7. August d. J. sein hundertjähriges Bestehen.

Die **Festordnung** ist folgende:

1. Vorfeier, Montag, den 6. August. Vormittags 9 Uhr bis **abends 9 Uhr:** Empfang der Gäste durch den Wohnungsausschuß in dem Beratungszimmer des Seminars. Daselbst Einhändigung der Wohnungskarte, der Tischkarte und der Fahrkarte nach Berka a/J. **Vormittags 10 Uhr** bis **abends 5 Uhr:** Besichtigung der Sehenswürdigkeiten Weimars. **Abends von 7 Uhr ab:** Konzert in Werthers Garten; dabei Begrüßung der Gäste.

2. Hauptfeier, Dienstag, den 7. August. Vormittags 8½ Uhr: Zug des Seminars und des Festausschusses mit den Gästen vom Seminargebäude zur Stadtkirche. **Von 9 Uhr ab:** Festgottesdienst und Schulfesthandlung (mit Übergabe der Jubiläumsstiftung) in der Stadtkirche. **Nachmittags von 1½ Uhr ab:** Festmahl in den Räumen der Vereinsgesellschaft; dabei musikalische Vorträge. **Abends von 7 Uhr ab:** Konzert daselbst.

3. Nachfeier, Mittwoch, den 8. August. Früh 7 bis 10 Uhr: Weitere Besichtigung der Sehenswürdigkeiten Weimars. **Vormittags 10 Uhr:** Konzert in der Stadtkirche. **Nachmittags 1 Uhr:** Gemeinsame Eisenbahnfahrt nach Berka a. J.

(Die Seminarschulfeier findet an einem erst später zu bestimmenden Tage statt.)

Die Anmeldung erfolgt bei Herrn Bürgerschullehrer Reuße, Schröterstraße 23^b hier.

Der Anmeldung sind drei Mark für die dem Angemeldeten zu übersendende Festkarte beizufügen, und zwar unter Angabe, ob Freiwohnung oder Wohnungsbestellung in einem Gasthofe gewünscht wird.

Deutscher Evangelischer Schulkongreß.

Der fünfte deutsche Evangelische Schulkongreß wird in den Tagen vom **26.—28. Sept.** d. J. in **Barmen** stattfinden. Die Bekanntmachung der Tagesordnung erfolgt später.

Goslar, 4. Juli 1888. Lic. Dr. Leimbach.

Evangelisches Schulblatt.

September 1888.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Zwei Kaisergräber.

Von Vorsteher Zeglin in Schmiedeberg in Schlesien.

1. Am Grabe Kaiser Wilhelms I.

Weiland Kaiser Wilhelm I. ist zu seinen Vätern versammelt. Im Frieden Gottes ist er heimgegangen, und zwar am Tage vor dem denkwürdigen 10. März, dem Geburtstage seiner Mutter, der unvergeßlichen Königin Luise. Nun mag er mit den Worten ihres Lieblingspsalms, des 126., rühmen: „Der hat Großes an uns gethan, des sind wir fröhlich! Die mit Thränen säen, werden mit Freuden ernten, sie gehen hin und weinen und tragen edlen Samen, und kommen mit Freuden und bringen ihre Garben!" —

Schon im klassischen Altertum galt die bekannte, oft gehörte Mahnung und Regel: „Von den Verstorbenen nichts anderes, denn Gutes!" Wir bedürfen bei der Erneuerung des Gedächtnisses an den entschlafenen Kaiser Wilhelm I. dieser Mahnung nicht. Wissen wir doch nichts anderes, denn Gutes von ihm zu sagen; und selbst wenn wir's wollten, wir könnten nichts anderes reden. Nur Gutes haben wir an ihm gesehen, nur Gutes von ihm gehört. Und im ganzen Europa, ja darüber hinaus, in der gesamten neuen Welt des Westens und bei den Völkern fremder Zungen im Oriente: sie alle können nichts anderes, denn Gutes von dem verewigten Kaiser Wilhelm I. sagen; das haben wir in den Tagen nach seinem Tode auf jeder Seite jedes Zeitungsblattes gelesen. Ja, selbst die Feinde des kraftvoll aufblühenden, neuerstandenen deutschen Reiches, sie stehen wie gebannt unter dem göttlichen Machtworte: „Hüte dich, daß du nicht anders, denn freundlich von ihm redest!" —

Am Grabe Wilhelms I. mag es wohl heißen: „Vaterland, in tausend Jahren kam dir solch ein Kaiser nicht!" Ihn zu preisen und seine Bedeutung ins Licht zu stellen, dazu hat sich allerorten, im deutschen Vaterlande und darüber hinaus, die höchste Fülle gottbegeisterter Beredsamkeit entzündet und kundgethan, seit er ins Grab gegangen. Was sollen wir dem nun noch hinzufügen, nachdem sich ein zweites Kaisergrab seither geschlossen hat? Fürwahr, nicht hoher Worte bedarf es bei den mächtig zeugenden Ereignissen und Thatsachen, die wir erlebt haben. Die vaterländischen Ereignisse der letzten 25 Jahre sind so mächtig und so gewaltig, daß jeder in seiner Weise, aus dem Bedürfnis des Herzens heraus, davon reden und zeugen muß. „Und dem sei, der's nicht singt und sagt, im Leben und Tod nicht nachgefragt." —

Das Grab hat sich geschlossen über Kaiser Wilhelm I. in den Tagen, wo die Kirche die Passion ihres himmlischen Königs feierte. Angesichts der Dornenkrone

dieses Königs möchte ich nachstehend kurz, schlicht und einfach reden von der **dreifachen Krone** des entschlafenen ersten Kaisers des wiedererstandenen deutschen Reiches, und zwar zum ersten von einer Königskrone, zum zweiten von einer Kaiserkrone und zum dritten — das Letzte das Beste — von der ewigen Sieges- und Ehrenkrone. —

Aller guten Dinge sind drei, sagt der Volksmund. Wie im Leben unseres Reichskanzlers, so spielt auch im Leben des entschlafenen Kaisers Wilhelm I. die Dreizahl eine große Rolle. — Drei große Paladine umstanden den heimgegangenen Kaiser und seinen Thron in schwerer Zeit: Bismarck, Moltke und Roon; zwei von ihnen leben noch, einer ist entschlafen. Das Andenken dieser drei Paladine ist mit dem Andenken des ersten Kaisers des neuen deutschen Reiches innig verknüpft. — Drei große Kriege hat Kaiser Wilhelm geführt. Kann man auch von ihnen sagen, wie von den drei Paladinen: „Aller guten Dinge sind drei?" — In gewissem Sinne doch wohl, denn aus der Kriegs- und Thränensaat ist doch eine gute Sieges- und Friedensernte hervorgegangen. — Und drei schöne Provinzen sind es: Schleswig-Holstein, Hannover und Hessen-Nassau, welche der preußische Aar mit seinen Schwingen seit dem zweiten dieser Kriege umspannt. Bedenkt man, welche hohe Bedeutung diese drei Provinzen für den preußischen Staat und seine Machtverhältnisse haben, so mag man wohl aus innerster Überzeugung sagen: Es sind dies der guten Dinge drei! — Drei wichtige, zusammengehörige Gesetze sind es, welche bestimmt sind, den socialen Mißständen und Nöten zu steuern und zu wehren. Zwei davon sind bereits in Kraft: Das Krankengesetz und das Unfallversicherungsgesetz, und das dritte ist im Werden begriffen: das Gesetz über die Alters- und Invalidenversorgung der Arbeiter. Wie von den drei Kriegen, so wird man gewiß auch von diesen drei Gesetzesschöpfungen weiland Kaiser Wilhelms und seines großen Kanzlers noch in späten Tagen rühmend und preisend reden. — Aber vor allem: drei Kronen Kaiser Wilhelms sind es, auf welche das Wort paßt: „Aller guten Dinge sind drei!" die Königskrone, die Kaiserkrone und die ewige Sieges- und Ehrenkrone.

Die **Königskrone!** — Noch stehen sie mir lebhaft vor Augen, die Tage des Oktober 1861, in denen es mir vergönnt war, in der Residenz unseres Landes zu weilen. Die feierliche Krönung war an dem denkwürdigen 18. des Oktober in Königsberg geschehen, und der König hatte das Gottesgnadentum seiner Krone betont, im scharfen Gegensatz zu dem Prinzip der Volkssouveränetät, sowie zu dem anderen, daß seine Würde einzig und allein der parlamentarischen Verfassung entstamme und nur in ihr ruhe. Und nun wurde er in der Landeshauptstadt erwartet von den Hunderttausenden, welche dicht gedrängt standen, Kopf an Kopf, vom Brandenburger Thor bis zum Schloßplatze, vom frühen Morgen an bis zum Nachmittage. Und endlich kam er und hielt seinen königlichen Einzug in das Schloß seiner Väter, nachdem er die Straße der Linden, die Schloßbrücke und den Schloßplatz passiert; — und „ich sah ihn geschmückt mit dem leuchtenden Gold; seine Rechte erhob er wie freudig und hold; und er schwur sich uns zu mit dem teuersten Eid, unser König zu bleiben in Freud und in Leid."

Den Schwur — so sagen wir mit E. M. Arndt — hat er gehalten, als Kriegsruf erklang! Hei, wie der weiße Jüngling in den Sattel sich schwang! Was von der volkstümlichen Kriegergestalt des Jahres 1813 gesagt worden ist, von dem greisen Feldmarschall v. Blücher, das durfte in den Jahren 1864, 1866 und 1870 in vollstem Maße auch von dem Könige Preußens gelten: „So frisch

blüht sein Aller wie greisender Wein; drum kann er Verwalter des Schlachtfeldes sein!" —

Die preußische Königskrone: zu welch hoher, weltgeschichtlicher Bedeutung ist sie gelangt! — Preußen hatte von Gott dem Herrn die Aufgabe überkommen, wie ein edles, auf gutem Boden erwachsenes Pfropfreis in den entblätterten und abgestorbenen deutschen Stamm eingesenkt zu werden, um ihn mit frischer Lebenskraft zu erfüllen. Nur ein starker, selbständiger Staat, zusammengehalten durch ein Königtum von Gottes Gnaden, das mehr ist als der zierende Knauf auf einem verfassungsmäßigen Staatsgebäude, konnte solchen hohen Aufgaben gerecht werden. Preußen mußte an seinen bewährten Traditionen festhalten, bei aller zeitgemäßen Weiterbildung, bei allem berechtigten Fortschritte; es mußte festhalten an dem Königtum von Gottes Gnaden, wollte es die Rolle durchführen, die ihm, als dem hervorragendsten deutschen Staate beschieden war. Insonderheit lag es ihm ob, seine Wehrkraft zu festigen und zu stärken, damit es in der unvermeidlichen Krisis, wie sie, im Anschluß an die Kämpfe von 1864, im Jahre 1866 eintrat, imstande wäre, das entscheidende Wort zu sprechen, die entscheidende That zu thun. Ohne diese Entscheidung wäre der unglückliche Ausgang schwerlich verhindert worden, daß die beiden deutschen Großmächte, Preußen und Östreich, wie weiland die gleichblühenden Staaten Athen und Sparta, nach langen Bruderkämpfen eine Beute eines auswärtigen Eroberers geworden sein würden. Auch für die beiden deutschen Rivalen, Preußen und Östreich, würde der macedonische Philipp und das Schicksal von Chäronea nicht ausgeblieben sein, hätte nicht das preußische Schwert den gordischen Knoten zerhauen, der seit der Auflösung des deutschen Reiches im Unglücksjahr 1806 immer fester und unheilvoller geschürzt worden war. —

Ein Salz und ein Sauerteig für Deutschland sollte Preußen werden; das war seine Aufgabe. Es konnte sie aber nur erfüllen, wenn es vor allem festhielt an dem christlichen Erbe der Väter und dasselbe schützte und wahrte im Kampfe der Geister dieser Zeit gegen den ewigen Gottesgeist. Preußen darf es nie vergessen, daß die beste Gabe, die unser Volk empfangen hat, das Evangelium von Christo ist und daß es etwas Besseres als dieses Evangelium den Völkern im gegenseitigen Verkehr nicht zu bringen vermag. Dies Evangelium ist imstande, alle Schäden unsrer Zeit zu heilen, auch die Wunden, welche wir gewahren beim Blick in die Kluft, welche unheimlich klafft zwischen manchen unchristlichen Vertretern des Reichtums und zwischen gottentfremdeter Armut. —

Die preußische Königskrone: sie ist zu einem Hort geworden, für Preußen nicht allein, sondern auch für Deutschland. König Wilhelm der Siegreiche hat ein selbständiges, machtvolles Preußen unter einem machtvollen Herrscher von Gottes Gnaden zu Stand und Wesen gebracht und damit den Fels von Erz neu gefestigt, von dem sein kraftvoller Ahn Friedrich Wilhelm I. — an dessen Geburtstag vor 200 Jahren, im Jahre 1688, uns das gegenwärtige Jahr 1888 erinnert — geredet hat. Die preußische Königskrone: Friedrich I. hat sie sich zum ersten male am 18. Januar 1701 in Königsberg aufs Haupt gesetzt; aber eigentlich erworben und gewonnen, durch viel Blut und Schweiß, ist sie bereits durch den großen Kurfürsten, an dessen Heimgang vor nun 200 Jahren, gleichfalls im Jahre 1688, wir in dem gegenwärtigen Jahre 1888 gedenken. Eine Frucht der rastlosen Thätigkeit des großen Kurfürsten ist die Königskrone, mit der seine Nachfolger auf dem Throne sich schmücken durften. —

Aber diese Königskrone war nicht das letzte Ziel, nicht die letzte Vollendung der im Dienste Deutschlands stehenden Bestrebungen des preußischen Königtums von Gottes Gnaden. Von einer zweiten Krone müssen wir reden: von der **Kaiserkrone**, welche die Gesamtheit der deutschen Fürsten unserm Könige Wilhelm während des dritten großen Krieges, nach den glorreichen Thaten des Jahres 1870 angetragen hat. Der 18. Januar 1871 ist der denkwürdige Tag, an welchem nach dem 65jährigen zweiten Interregnum der erste Kaiser des wiedererstandenen deutschen Reiches, in Versailles gekrönt wurde. Preußens ruhmreicher König Wilhelm I. hatte nicht nötig, wie weiland Friedrich Wilhelm IV. nach dem bösen Jahre 1848, die ihm angetragene deutsche Kaiserkrone zurückzuweisen; denn jetzt war es nicht der Rumpf eines gesprengten Volksparlaments, der sie anbot, sondern jubelnd vereinigten sich alle dankbaren deutschen Landeskinder, Fürsten und Völker, zu dem Rufe: „Heil dir im Siegerkranz, Herrscher des Vaterlands, Heil, Kaiser, Dir!“ —

Die Kaiserkrone ist die Frucht der Siege von 1870. — Was sind das für wichtige Thatsachen, von denen die Geschichte dieses Jahres erzählt! — Und wieder spielt die Drei bei ihnen eine hervorragende Rolle. Wie weiland 1813 bei Leipzig, so war es auch bei Metz: Drei Tage brüllte die Völkerschlacht, am 14. 16. und 18. des Augustmonats, bei Courcelles, Mars la tour und Gravelotte; ihr Blutrauch hüllte die Sonne in Nacht; drei Tage rauschte der Würfel Fall, und bangend lauschte der Erdenball! Ehre sei Gott in der Höhe! — Und diesen drei Tagen haben wir es insbesondere zu danken, daß drei große Festungen: Straßburg, Metz und Paris, zur Kapitulation sich gezwungen sahen.

So ist's gekommen, daß Preußens Könige zur deutschen Kaiserkrone gelangt sind. Und diese Kaiserkrone, sie ist eine Friedenskrone. Was Napoleon III. einst in prahlerischer, unwahrhaftiger Weise den Großen seines Reiches und den Gesandten der europäischen Höfe aussprach, das verbürgt in Wahrheit und Wirklichkeit die deutsche Kaiserkrone: „Das Kaiserreich ist der Friede.“ — Wir haben es in der kurzen Spanne Zeit seit 1871 wiederholt, noch ganz zuletzt in diesem Jahre erlebt, daß in der That das geeinte Deutschland in seiner Macht, mit seinem friedliebenden Kaiser an der Spitze, das Mittel geworden ist, den Frieden, den edlen, goldenen Frieden in Europa zu erhalten. Die Königskrone und die Kaiserkrone weiland Kaiser Wilhelms; mit ihnen sind aufs innigste verknüpft: die Selbständigkeit Preußens, die kraftvolle Einheit Deutschlands und der verheißungsvolle Friede Europas. Aber beide Kronen haben wir anzuschauen im Lichte einer Dornenkrone, die von Dem getragen wurde, der das Wort gesprochen hat: „Wer mir nachfolgen will, der verleugne sich selbst und nehme sein Kreuz auf sich und folge mir nach!“ — Hat der entschlafene preußische und deutsche Fürst Wilhelm I. im Schmucke seiner königlichen und kaiserlichen Krone nie etwas von den Dornen einer Leidenskrone erfahren? — Es genügt wohl, statt der Antwort an die drei Namen: Becker, Hödel und Nobiling zu erinnern und damit an die drei Attentate, welche sich an die geheiligte Person des Kaisers wagten. — Wie? darf es etwa auch von diesen drei Mordversuchen heißen: „Aller guten Dinge sind drei!“ — Nein doch; nicht von den Attentaten selbst, wohl aber von dem wunderbaren dreimaligen Schutze des Herrn, der Himmel und Erde gemacht hat und von dem geschrieben steht: „Er wird deinen Fuß nicht gleiten lassen, und der dich behütet, schläft nicht.“ Unser Gott hat das Gebet aller treuen Unterthanen Kaiser Wilhelms erhört, das Gebet für ihn: „der Herr behüte dich vor

allem Übel, er behüte deine Seele!" — Selig aber ist der Mann, der die Anfechtung erduldet; denn nachdem er bewähret ist, wird er die Krone des Lebens empfangen, welche Gott verheißen hat denen, die ihn lieb haben. —

Die **Lebenskrone**, die ewige Sieges- und Ehrenkrone: das ist das Dritte, von dem wir noch zu reden haben. Und diese dritte Krone, sie ist die beste. Bei den Gaben und Gütern dieser Welt ist's fast immer so, daß sie zuerst zwar ergötzen, aber zuletzt erweisen sie sich in ihrer nichtigen, betrüglichen Natur. Dagegen gehen die Wege Gottes aus der Enge in die Weite, aus der Tiefe in die Höh'. Das Letzte ist das Beste. Das Kreuz findet seine Vollendung in der Krone.

Das Kreuz! Auf dieser Erde sind auch die Wege der Könige thränenreich. Auch der kaiserliche Purpur schützt nicht vor der Trübsal und vor großem Weh. Das hat der heimgegangene Kaiser Wilhelm reichlich erfahren müssen, gleich seinem königlichen Bruder und gleich seinem hochseligen Vater, dessen Wahlspruch lautete: „Meine Zeit in Unruhe, meine Hoffnung in Gott!" Willst du Gottes Diener sein, so schicke dich zur Anfechtung! Etwas von der Dornenkrone ragt allewege herein in dieses zeitliche Leben. In der Welt habt ihr Angst! Aber — so spricht der Auferstandene — seid getrost, ich habe die Welt überwunden! — Die in Salems Hütten wohnen, zeigen ihre Ehrenkronen. — Die richtig vor sich gewandelt haben, kommen zum Frieden und ruhen in ihren Kammern. — Der kaiserliche Purpur, die Königskrone und die Kaiserkrone: sie erbleichen vor den weißen Kleidern, sie verlieren ihre Schöne vor den Siegespalmen der Überwinder. — Auch der heimgegangene Kaiser gehört nun zu der Schar, von der geschrieben steht: „Diese sind es, die gekommen sind aus großer Trübsal und haben ihre Kleider gewaschen und haben ihre Kleider helle gemacht in dem Blute des Lammes. Sie wird nicht mehr hungern noch dürsten, und es wird nicht auf sie fallen die Sonne oder irgend eine Hitze, denn das Lamm mitten im Stuhl wird sie weiden und leiten zu den lebendigen Wasserbrunnen, und Gott wird abwischen alle Thränen von ihren Augen." Ja, der vollendete, fromme und demütige Kaiser Wilhelm I. hat neben den ruhmreichen irdischen Kämpfen, zu denen seine irdischen Kronen ihn verpflichteten, auch den Glaubenskampf gekämpft und in diesem guten Kampf den Lauf vollendet; darum dürfen wir getrost sagen: Hinfort ist ihm beigelegt die Krone der Gerechtigkeit, welche der Herr, der gerechte Richter, an jenem Tage geben wird denen, die ihn lieb haben. —

Die Geschichte der letzten Krankheit und des Heimganges des demütig-gläubigen Kaisers Wilhelm hat, wie der Ausgang jedes gläubigen Christenlebens, etwas Erbauliches. Es wird das erweckliche Beispiel vom Throne her gewißlich nicht verfehlen, eine heilsame Wirkung auf weitere Kreise auszuüben. Wenn ein König, wenn ein Kaiser in Demut spricht: „Ich schäme mich des Evangeliums von Christo nicht!" dann werden auch wohl der Unterthanen viele willig zugestehen, daß dies Evangelium eine Kraft Gottes ist, selig zu machen alle, die daran glauben. — So erfüllt sich dann in herzerfreuender Weise auch an den Trägern irdischer Kronen das Wort der Verheißung: „Wer an mich glaubt, von des Leibe werden Ströme des lebendigen Wassers fließen!" —

Wohl wird man droben von unserm entschlafenen Kaiser Wilhelm, weil ihm hienieden viel gegeben ward, viel fordern, aber wir wissen, daß der Herr gerade zu dem getreuen Knecht, der 10 Centner empfangen hatte, die Worte sprach:

„Ei, du frommer und getreuer Knecht, du bist über wenigem getreu gewesen, ich will dich über viel setzen! Gehe ein zu deines Herrn Freude!" —

Schon hienieden, während der letzten Krankheit des heimgegangenen Kaisers Wilhelm, wenn nach traumumfangenen Stunden, wo das Diesseits und das Jenseits bereits wie in einander flossen, des Kaisers Auge und Mund sich wieder öffneten, klang es aus seinen Worten heraus, als wollte er sagen: „Ich hab' von ferne, Herr, deinen Thron erblickt, und hätte gerne mein Herz vorausgeschickt, und hätte gerne mein müdes Leben, Schöpfer der Geister, dir hingegeben! Das war so prächtig, was ich im Geist gesehen; du bist allmächtig, drum ist dein Licht so schön! Könnt ich an diesen hellen Thronen doch schon von heute an ewig wohnen." — Unser Gott kann — das haben wir an diesem entschlafenen Kaiser wiederum gesehen — auch heute noch durch des Todes Thüren träumend führen. —

Wir aber, die wir leben und überbleiben, müssen am Grabe Kaiser Wilhelms I. bekennen: „Noch sind wir nicht im Jubeljahr!" Aber, so fügen wir, ein jeder an seinem Teile, im Glauben des Entschlafenen hinzu: „Ich bin zufrieden, daß ich die Stadt gesehen, und ohn' Ermüden will ich ihr näher gehn, und ihre hellen, gold'nen Gassen lebenslang nicht aus dem Sinne lassen!" —

2. Am Grabe Kaiser Friedrichs III.

Mitten in den Wonnemonat des Jahres hinein, in den Juni, fällt der 4. Sonntag nach Trinitatis, für den die Kirche die hehre und gewaltige, wunderbar tiefe Epistel von dem Seufzen und Sehnen der Kreatur bestimmt hat. — Wie? Eine seufzende, sich sehnende Kreatur da draußen in Flur und Wald und Strom und Feld? — Jawohl, eine seufzende Kreatur! — Das ist eine oberflächliche Naturbetrachtung, die nichts merkt von dem Leide dieser Zeit in der Schöpfung draußen. Man sagt wohl, daß die Erde vollkommen sei überall, wo der Mensch nicht hinkommt mit seiner Qual. Aber so ist es doch nicht, sondern vielmehr so, wie die bekannten Liedesworte es ausdrücken: „Es geht ein allgemeines Weinen, soweit die stillen Sterne scheinen, durch alle Adern der Natur. Es ringt und seufzt nach der Verklärung, entgegenschmachtend der Gewährung, in Liebesangst die Kreatur!"

Das tiefe, apostolische Wort von der seufzenden Kreatur findet einen Widerhall in jeder tiefer angelegten Menschennatur. Es geht bei aller irdischen Herrlichkeit da draußen in Feld und Wald ein Zug der Trauer und Schwermut, ein Zug unbewußten Sehnens und Verlangens, durch die gesamte Schöpfung hindurch. Wir fühlen und ahnen etwas davon, wenn in das frische Maiengrün — der kalte Reif einer Frühlingsnacht hineinfällt, wenn all das mannigfaltige, schädliche Geschmeiß der Insektenwelt in des Sommers Tagen den Schmuck der Blumen und der Bäume zernagt; wenn das dürre Laub unter unsern Füßen raschelt, wenn der Herbst beginnt, oder wenn wir den Aufschrei eines gequälten Tieres hören, das etwa in der Winterkälte der Willkür seines unbarmherzigen Treibers preisgegeben ist; wenn wir den Krieg aller gegen alle auch in der Tierwelt inne werden. — Die gesamte Kreatur ist der Eitelkeit und der Nichtigkeit unterworfen, — ohne ihren Willen, um der Sünde und des Abfalls willen des Menschen. Sie ist nicht mehr die gottgeschaffene, gottgewollte Kreatur, von der es im Anfange der Zeiten hieß: „Siehe da, es war sehr gut!" Aber sie ist unterworfen auf Hoffnung, denn, so heißt es im Briefe an die Römer, „Sintemal auch

die Kreatur wird frei werden von dem Dienst des vergänglichen Wesens zu der herrlichen Freiheit der Kinder Gottes!"

Ein Seufzen und Sehnen durchzieht alle Herrlichkeit und Schöne innerhalb des Kreatürlichen, auch innerhalb der Menschenwelt. „Auch wir," sagt St. Paulus, „die wir haben des Geistes Erstlinge, sehnen uns auch bei uns selbst und warten auf unseres Leibes Erlösung." Auch von der Krone der Schöpfung muß es gelten: „Alles Fleisch ist wie Gras und alle Herrlichkeit der Menschen wie des Grases Blume!" Aber die Wehmut, die uns ergreift, wenn wir es sehen und merken: „Das Gras ist verdorret, die Blume ist abgefallen!" — sie führt doch nicht hinab in die Tiefen der Trostlosigkeit und des Weltschmerzes, sondern sie klammert sich an die christliche Hoffnung und verklärt sich zu der Freudigkeit des Glaubens, die mit St. Paulo zu rühmen weiß: „Ich halte es dafür, daß dieser Zeit Leiden der Herrlichkeit nicht wert sei, die an uns soll geoffenbaret werden!" —

In der Mitte des Wonnemonats, just am 15. des Juni, ist des wiedererstandenen deutschen Reiches zweiter Kaiser, Friedrich III., sanft entschlafen und zu seinen Vätern versammelt worden. Auch er hat es in den letzten Tagen und Wochen seines Lebens wohl empfunden: „Die wir haben des Geistes Erstlinge, sehnen uns bei uns selbst nach der Kindschaft und warten auf unsers Leibes Erlösung." Nun hat ihn Gott erlöst von seiner Qual, und wir stehen trauernd an seinem Grabe, in ehrfürchtiger Pietät und halten in stiller Wehmut und in hoffnungsfreudigem Aufblicke nach oben unsere Gedächtnisfeier. Welche Gefühle erfüllen unser Herz am Grabe Kaiser Friedrichs III.? — Ein Doppeltes ist es, von dem ich auf dem Grunde und aus der Stimmung der letzten Sonntags-Epistel von dem Seufzen der Kreatur heraus reden möchte. Zum ersten: „Was ist des Lebens Herrlichkeit? Wie bald ist sie verschwunden!" So klagen wir, indem wir von der Höhe hinabsteigen in die Tiefe. Zum zweiten: „Was ist das Leiden dieser Zeit? Wie bald ist's überwunden!" So rühmen wir, indem wir aus dunkler Tiefe uns aufschwingen zu lichter, seliger Höhe.

In der Vereinigung dieser beiden Stücke — das sei beiläufig bemerkt — ruht die rechte Versöhnung der beiden großen Gegensätze, welche dieses Erdenleben durchsetzen und beherrschen: heitere, fröhliche Lebensanschauung ohne vertiefenden Ernst einerseits — Optimismus nennen's die Gelehrten —, und trübe Schwermut, ohne erhellendes Licht eines gottgetrosten Gemüts andrerseits — mit dem Namen Pessimismus wird dieser Zustand bezeichnet. Jedes von beiden hat innerhalb der notwendigen Schranken seinen Wert und seine Berechtigung; — an den Sterbebetten der Menschen ringen beide Lebensauffassungen um die Herrschaft; aber Friede kann nur werden, wenn aus beiden eins wird, wenn sie aufgehen in dem seligen Bekenntnis: „Aus der Enge in die Weite, aus der Tiefe in die Höh', also führt Gott seine Leute, daß man seine Wunder seh'!" —

Am Grabe Kaiser Friedrichs III., angesichts der seufzenden Kreatur, zum ersten ein Ausruf der Klage: „Was ist des Lebens Herrlichkeit? Wie bald ist sie verschwunden!" Und diese Klage führt uns von der Höhe hinab in dunkle Tiefen. —

Des Lebens Herrlichkeit! Auch an dem verstorbenen Kaiser Friedrich ist sie zu schauen gewesen: an der Hoheit seiner Erscheinung, an dem Adel seiner Gesinnung, an seinem ruhmvollen Anteil an den Geschicken des Vaterlandes und an dem Heldenmut christlicher Ergebung, mit dem er gegen die Todeskrankheit an-

kämpfte. Es ist nicht not, viel von dieser Herrlichkeit zu reden; sie ist allbekannt, keinem ganz verborgen. Wohlthuende Milde und männlicher Ernst, militärische Zucht und Straffheit neben großer Offenheit des Geistes für Wissenschaft und Kunst: das war in seinem Wesen aufs innigste gepaart und verbunden. Der straffe, militärische Geist stellte gewissermaßen das väterliche Erbteil dar, während er von der Mutter, der Enkelin Karl August's von Weimar, das ihm eigentümliche und ihn auszeichnende rege Interesse an jedem Fortschritt der Wissenschaft und Kunst überkommen hatte. Des Lebens Herrlichkeit: sie hat seine Jugend-, Jünglings- und Mannesjahre erfüllt, und in mannigfacher Weise geziert. Was an reichen Bildungsmitteln sich den auf der Menschheit Höhen Geborenen bereitwillig zu Gebote stellt: vorzüglicher Unterricht, Reisen, früher Einblick in die mannigfachsten Gebiete des staatlichen Lebens: das war ihm zu teil geworden. Mit dem 17. Jahre hatte er die Universität in Bonn besucht; dann gab ihn der Vater, Kaiser Wilhelm I., gesegneten Andenkens, in die militärische Schule und stellte ihn als Gleichen zwischen und neben Gleiche, daß er so die Stufen soldatischer Bildung und Ehre durchlaufe. Aus diesem allen ist dann eine Vielseitigkeit und eine freie, geistige Beherrschung der mannigfachsten Lebensgebiete, heitere Klarheit und echte Humanität erwachsen, die Freund und Feind an ihm rühmten und die ihn allen Ständen des Volkes gegenüber mit gleicher, taktvoller Sicherheit auftreten ließen. — Seine erste öffentliche Wirksamkeit entfaltete er als Commandeur des 2. Armee-Corps und als Gouverneur der Provinz Pommern; er teilte dann, ohne mit unmittelbarem Oberbefehl betraut zu sein, die Ehren des schleswig-holsteinschen Krieges. Den Kranz kriegerischen Ruhmes errang er in dem denkwürdigen Jahre 1866; davon reden die Tage von Nachod, Skalitz, Sorr, Königgrätz und Tobitschau; des ist ein Zeugnis der Orden pour le mérite, den der Vater am 3. Juli auf dem Schlachtfelde von Königgrätz ihm eigenhändig überreichte.

So mußte auch der Krieg dazu dienen, nicht bloß die Mühe und Sorge, die Angst und Not dieser Zeit ihm nahe zu führen; auch des Lebens Herrlichkeit mußte sich in schwerer Zeit an ihm offenbaren. — Aufs glänzendste hat sich sein Feldherrnruf bewährt in dem letzten großen Kriege von 1870 und 1871, der ihm die Würde eines Feldmarschalls eingetragen hat. — „Kronprinz, laß die Trommel rühren! Sollst die tapfern Schwaben führen und des Bayerlandes Bann!" so sangen wir beim Beginn des französischen Krieges im Volksliede. — Die tapfern Schwaben und des Bayerlandes Bann: noch 1866 standen sie geschlossen als Feinde uns gegenüber. Es ist wesentlich Kaiser Friedrichs Verdienst, daß der Norden und der Süden Deutschlands so gar bald aufs festeste und innigste in einander verkittet wurden und daß die Krieger von hüben und drüben am Main in herzerhebender und herzerfreuender Waffenbrüderschaft zusammenstanden. Durch die Milde und Weitherzigkeit des hohen Führers, des preußischen Thronerben, ist die Saat des Vertrauens in Süddeutschland und drüber hinaus gesäet worden, so daß aus der spröden, selbständig-eigenartigen Bevölkerung des Bayerlandes heraus, von dem jugendlichen Träger des Ruhmes der Wittelsbacher, der Antrag ausging, dem Preußenherrscher aus dem Hause der Hohenzollern die Kaiserkrone anzubieten. Wie ein Wunder stehen alle diese Wahrzeichen deutscher Herrlichkeit noch heute vor unseren Augen da. Der Anteil an dieser Ruhmesherrlichkeit, welcher auf den verewigten Kaiser Friedrich entfällt, er ist mit ehernen Lettern in die Tafeln der Geschichte eingegraben.

Des deutschen Reiches Herrlichkeit, welche an dem denkwürdigen 18. Januar 1871 in Versailles neu erstand, sie hat sich nicht bloß in reichster Fülle auf Kaiser Wilhelm I. herniedergelassen, — auch der Erbe des Thrones hatte seinen Anteil daran; auch ihm galt der zujauchzende, tausendstimmige Ruf Alldeutschlands: „Heil dir im Siegerkranz!" Den Ruhm unseres heimgegangenen Kaisers Friedrich, daß er ein friedfertiger Charakter voll versöhnlicher Milde gewesen sei, hat selbst der unversöhnliche Feind im Westen nicht anzutasten gewagt.

Des Lebens Herrlichkeit: Wir haben sie in dem von den Banden der Pietät umschlossenen Familienleben so mancher hohenzollernschen Herrscher, auch in dem Familienlebens Kaiser Friedrichs schauen dürfen. Ja, Gott hat uns auch in diesem Stück reich gesegnet. Wir erinnern uns noch gern an das bekannte Bild mit den 4 Kaisern. Auch diesem Bilde liegt ein Stücklein der Herrlichkeit deutschnationalen Lebens, das uns Gott beschert hatte, zu Grunde.

Auf die Erziehung der Kinder haben Kaiser Friedrich und seine hohe Gemahlin großen Fleiß und große Sorgfalt verwendet; und wenn wir gerade in diesen Tagen an dem hoffnungsvollen, jugendlichen dritten Kaiser des wiedergeeinten deutschen Reiches und ebenso an dem seemännisch erzogenen Bruder, unsere innige, herzliche Freude haben, so danken wir das doch in erster Linie der elterlichen Sorgfalt bei dem Werke der Erziehung, die darauf bedacht war, alles zu thun, damit Leib und Seele der Kinder in voller Gesundheit erblühten. Mit dem persönlichen Glück wollten die erziehenden Eltern den Kindern auch die Kraft geben zu den hohen Anforderungen, der künftigen, schwierigen Stellung zu genügen. Insonderheit bei den Söhnen sollten Schärfe des Geistes, Wärme des Herzens und Festigkeit des Charakters ebenmäßig erstrebt werden, als unbedingt notwendig für die künftige, weithin sichtbare, hohe Stellung. In diesem Sinne verstanden sich die Eltern dazu, gegen die bisherige Gewohnheit, sich von ihren Söhnen zu trennen und dieselben in Kassel einer hohen Schule zu übergeben, um ihnen so die Vorteile aller von dem Volke als die bewährtesten anerkannten Erziehungsmittel zu sichern. —

Des Lebens Herrlichkeit haben wir an Kaiser Friedrich und an seinem Hause, an seiner Lebensentwicklung und an seinem Wirken schauen dürfen. Noch auf eins ist hier hinzuweisen. Zu den Höhen und der Herrlichkeit des Lebens zählen auch die Zweige der Kunst. Was der heimgegangene Kaiser Friedrich und seine hohe Gemahlin in dieser Beziehung geleistet haben, das wird erst später allgemein bekannt werden. In Anerkennung ihrer eifrigen Bestrebungen nach dieser Seite hin wurde ihnen das Protektorat der öffentlichen Museen übergeben; und auch das Gedeihen des Kunstgewerbe-Museums wird von den dankbaren Leitern zu nicht geringem Teile ihrem Verständnis und ihrer Förderung zugeschrieben. Es sind da eine Menge Keime gepflegt, an deren Wachstum kommende Geschlechter noch ihre Freude haben werden. —

Aber, wie mitten in den Wonnemonat die Epistel von dem Seufzen der Kreatur hereintönt, so legen uns auch, angesichts all' des Glanzes, der vom Throne ausgeht, die Erlebnisse der letzten Wochen und Monate den klagenden Ausruf nahe: „Was ist des Lebens Herrlichkeit? Wie bald ist sie entschwunden!" Und damit werden wir in jähem Wechsel versetzt aus höchster Höhe in die tiefsten Tiefen des Leides, an das Krankenbett, an das Sterbelager eines fürstlichen Dulders, von dem es voll und ganz heißen mag: „Die wir haben des Geistes Erstlinge, sehnen uns auch bei uns selbst und warten auf unseres Leibes Erlösung."

Ja, es ist noch heute so, wie es vor dem Zeitpunkte gewesen, da die Pforten des Paradieses sich hinter dem ersten Menschenpaare schlossen: Alle Herrlichkeit des Lebens ist wie des Grases Blume, es ist eine Herrlichkeit, darunter das Herze sich naget und plaget und dennoch kein wahres Vergnügen erjaget. Dieses Lebens Güter, sie sind doch im tiefsten Grunde nichts anderes, als eine Hand voller Sand, Kummer der Gemüter. Darum ist es nicht gut, daß die Seele sich ermüde in den Dingen dieser Erde, die doch bald verzehren sich und zu lauter Nichtes werden.

„Was ist des Lebens Herrlichkeit? Wie bald ist sie verschwunden!" Von den 4 Kaisern auf dem bekannten Bilde sind ihrer 2 so bald, so kurz nach einander, geschieden. Der senex imperator und der ritterliche Sohn in seiner Manneskraft: sie sind uns entschwunden; aus den 4 Generationen sind 2 geworden. Die Sichel des Todes hat auch in den Gliedern des Hohenzollernhauses in den letzten Jahren, und noch wieder in den letzten Tagen, ihr Werk gethan. —

Einst, so erzählt eine alte Geschichte von dem ruhmreichen Hause der Askanier waren 19 Fürsten dieses Geschlechts zusammen auf dem Markgrafenberge bei Rathenow; fast wollte Sorge sie erfüllen darüber, daß ihrer so viele seien, daß das Land sie nicht standesgemäß ernähren möge. Und nach wenigen Jahrzehnten, schon im Jahre 1319, da stand die Hoffnung des Reiches auf 2 Augen; Waldemar war der letzte seines Geschlechts. Da mochte es mit Recht in den Marken heißen in Bezug auf das askanische Haus: „Was ist des Lebens Herrlichkeit? Wie bald ist sie verschwunden!" — Wir wollen doch nicht vergessen, Gott recht fleißig zu danken für den reichen Segen, den er in unserm blühenden Hohenzollernhause uns beschert hat, — nicht vergessen, daß auch die höchste Herrlichkeit dieser Zeit ein Geschenk seiner Gnade ist und unter der Macht irdischer Vergänglichkeit steht. —

Von dem Seufzen der Kreatur und von der Eitelkeit aller irdischen Lebensherrlichkeit haben alle tiefer angelegten Naturen, im Heidentum und Christentum, von jeher etwas empfunden, und die Literatur aller Zeiten tönt wieder von der schmerzlichen Klage: „Es ist alles eitel, ganz eitel!" Es ist jedem, auch dem Höchstgestellten heilsam, bei allem Frohsinn, den uns niemand mißgönnt, sich daran gemahnen zu lassen, daß das Leben nicht so geartet ist, daß man durch dasselbe hindurchtändeln könnte, sondern daß der Ernst desselben uns auf Schritt und Tritt begleitet. In diesem Sinne sagt schon die Weisheit unserer Urahnen — die Frithjofssage hat diese Worte aus der Edda in sich genommen —: „Frohsinn schmücket den weisen Mann, doch Königen am mindsten steht Tändeln an. Ohn' Hopfen taugt der Honig zum Met nur wenig; leg' Stahl ins Schwert, ins Spielen den Ernst, o König!" —

„Was ist des Lebens Herrlichkeit? Wie bald ist sie verschwunden!" Nicht etwa bloß bei den Völkern, die zur Schwermut geneigt sind, finden wir diese Klage. Auch bei denjenigen Völkern, welche den hellsten Blick und die vollste Empfänglichkeit für des Lebens Güter und Freuden hatten, selbst bei den Griechen, tönt sie wieder. Schon der alte Homer klagt: „Nichts anderes ist jammervoller auf Erden, als der Mensch, von allem, was Leben haucht und sich reget!" Und ein anderer, Theognis ist sein Name, meint, daß es das Beste für uns wäre, nie geboren zu sein, oder doch bald nach der Geburt zu sterben. Und wieder ein anderer, Plinius klagt: „Als Hilflosestes der Geschöpfe tritt der Mensch in die Welt; mit Thränen begrüßt er den Tag seiner Geburt, zu allem möglichen Leid

wird er geboren. Es giebt nichts Elenderes und zugleich Hochmütigeres, als den Menschen. Unter so vielen und so großen Übeln ist es noch das Beste" — so fährt Plinius fort — „daß der Mensch sich selbst das Leben nehmen kann!" —

Das ist das Ende heidnischer Weisheit und heidnischer Lebensanschauung, ein Pessimismus, der nicht imstande ist, es mit dem Leiden dieser Zeit aufzunehmen. - Von dem Elend des Menschenlebens tönt eine leise Klage durch das ganze Altertum, eine Klage ohne Trost. Die des Lesens und Studierens so überaus würdigen Dramen des Sophokles sind voll von der Klage: „Was ist des Lebens Herrlichkeit? Wie bald ist sie verschwunden!" — „Hinfällig," so lesen wir, „den Blättern gleich, sind die Geschlechter der Menschen; kein Wesen ist elender, denn sie; sie sind gleich dem Nichts; als ein Traum des Schattens, als Scheinbilder gehen sie einher!" —

Und diese trostlose heidnische Weisheit, sie hat sich in der Philosophie unserer Tage als allerneuste Weisheit wieder auf den Thron gesetzt. Einzelne der heutigen Vertreter der philosophischen Wissenschaft weisen in wahrhaft erschütternder Weise nach, daß es ein wirkliches Genießen, daß es Freude und Frohsinn, daß es eine Welt des Idealen für den Menschen überhaupt nicht geben könne und nicht gebe; alles sei bloße Täuschung, bloßer Schein; es bleibe bei gründlicher Prüfung nichts anderes übrig, als das große, leere Nichts.

Das ist derselbe heidnische Pessimismus, wie er weiland den sterbenden römischen Kaiser Tiberius erfüllte, dem der gläubige Dichter Em. Geibel auf Grund der Geschichte die folgenden trostlosen Worte in den Mund legt: „Auch ich war jung einst, traut' auf meinen Stern und glaubt' an Menschen. Doch der Wahn der Jugend zerstob zu bald nur; und ins Innre lugend, verfault erfand ich alles Wesens Kern. Da war kein Ding so hoch und bar der Rüge, der Wurm saß drinn; aus jeder Großthat sahen der Selbstsucht Züge mich versteinernd an. Lieb', Ehre, Tugend: Alles Schein und Lüge! — Wo war ein Freund, der nicht den Freund verriet! ein Bruder, der nicht Brudermord gestiftet! Nichtswürdig alle, stets dasselbe Lied! Da ward auch ich, wie sie. Ich schritt ins Blut hinein bis zu den Knöcheln. Doch auch das Grausen wird zum Überdruß. Und jetzt, nur noch gequält vom Strahl des Lichts, matt, trostlos, reulos, starr ich in das Nichts!" — So wandelt sich des Lebens Herrlichkeit, von dem das heidnische Griechen- und Römertum doch auch ausgegangen sind, in ein grauenvolles Nichts.

Es ist dies dieselbe Weisheit, die neuerdings Lenau — kurz vorher, bevor der Wahnsinn bei ihm ausbrach — kundgethan hat: „'s ist eitel Nichts," so sagt er, „wohin mein Aug' ich hefte! Das Leben ist ein vielbesagtes Wandern; ein wüstes Jagen ist's von dem zum andern; und unterwegs verlieren wir die Kräfte. Ja, könnte man zum letzten Erdenziele noch als derselbe frische Bursche kommen, wie man den ersten Anlauf hat genommen, so möchte man noch lachen zu dem Spiele. Doch trägt uns eine Macht von Stund zu Stund, wie's Krüglein, das am Brunnenstein zersprang, und dessen Inhalt sickert auf den Grund, so weit es ging den ganzen Weg entlang. Nun ist es leer! Wer mag daraus noch trinken? Und zu den andern Scherben muß es sinken." —

„Was ist des Lebens Herrlichkeit? Wie bald ist sie verschwunden!" Das Wort führt uns, wie wir gesehen haben, bei tieferer Erfassung aus der Höhe in die tiefste und dunkelste Tiefe. — Aber, wo ist denn die Lösung dieses großen, unseligen Zwiespaltes? Liegt sie etwa darin, daß wir gegen das Leid

der Erde und gegen die Macht des Todes die Augen schließen und uns in unwahrer Täuschung auf der Höhe derjenigen heitern Lebensauffassung halten, die man mit dem Namen Optimismus zu bezeichnen gewöhnt ist? — O nein, es giebt eine andere, herrlichere Lösung dieser Frage, und sie liegt in den Worten, welche wir am Grabe Friedrichs III. zum zweiten uns vorhalten wollten: „Was ist das Leiden dieser Zeit? Wie bald ist's überwunden!" — So rühmen wir, indem wir aus der Tiefe uns aufschwingen zu lichter, seliger Höhe. St. Paulus hat in dem Anfangsverse der Epistel am 4. Sonntage nach Trinitatis die große Lösung des Rätsels dieses Lebens gegeben, welches in dem Gegensatze des Pessimismus und Optimismus uns überall entgegentritt, — eine Lösung, welche aus der Tiefe der Verzagtheit in die frohe Gewißheit des Glaubens, in den gottgetrosten Frieden des Herzens zurückführt: „Ich halte es dafür, daß dieser Zeit Leiden der Herrlichkeit nicht wert sei, die an uns soll geoffenbaret werden." —

Die Kreatur soll dereinst frei werden von dem Dienst des vergänglichen Wesens und zu der herrlichen Freiheit der Kinder Gottes gelangen. Und auch bei uns selbst, die wir haben des Geistes Erstlinge, soll das Sehnen der Seele gestillt werden durch des Leibes Erlösung.

Wie erscheint uns im Licht dieser seligen Aussicht das Kranken- und Sterbebett unseres verewigten Kaisers Friedrich! Führte uns die bange Klage: „Was ist des Lebens Herrlichkeit? Wie bald ist sie verschwunden!" aus der Höhe in die Tiefe, so leih't uns der zweite Gedanke: „Was ist das Leiden dieser Zeit? wie bald ist's überwunden!" Flügel des Glaubens, mit denen wir uns aufschwingen aus der Tiefe des Leides zu lichter, seliger Höhe. —

Was ist das Leiden dieser Zeit? Es ist nach christlich-biblischer Auffassung nicht ein unbarmherziges Geschick, sondern eine Liebesthat Gottes, die uns reif machen soll für die selige Ewigkeit. Mein Sohn, achte nicht gering die Züchtigung des Herrn, und verzage nicht, wenn du von ihm gestraft wirst. Denn welchen der Herr lieb hat, den züchtiget er; er stäupet aber einen jeglichen Sohn, den er aufnimmt. Freilich, alle Züchtigung, wenn sie da ist, dünket sie uns nicht Freude, sondern Traurigkeit zu sein; aber danach wird sie geben eine friedsame Frucht der Gerechtigkeit denen, die dadurch geübt sind. — Siehe, wir preisen selig, die erduldet haben. Die Geduld Hiobs habt ihr gehöret, und das Ende des Herrn habt ihr gesehen; denn der Herr ist barmherzig und ein Erbarmer." — Es kommt nur darauf an, daß wir, wie unser lieber entschlafener Kaiser gesagt hat, es lernen, zu leiden, ohne in fleischlicher Ungeduld zu klagen. — Unser Leben hat gar nicht die Bestimmung, daß wir im gewöhnlichen, landläufigen Sinne „glücklich" werden. Das Leid dieser Erde gehört mit zu den Bedingungen unseres Daseins; ohne dasselbe wird die Frucht des Glaubens nicht reif. Das Seufzen der Kreatur und das Sehnen unseres Herzens nach des Leibes Erlösung gehören mit zu der Hitze der Trübsal, in welcher das Gold unseres Glaubens geläutert wird. Aber Geduld ist uns not; und Geduld können und wollen wir von dem heimgegangenen Kaiser Friedrich lernen.

Die in dem Lieblingsliede des heimgegangenen Kaisers Friedrich liegende Mahnung zur Geduld und zur Treue im Leiden ist wohl wert, daß wir sie mit allen Fasern unseres Herzens erfassen; liegt doch gerade hierin die selige Lösung aller Rätsel dieses Lebens. Also lautet weiland Kaiser Friedrichs Lieblingslied:

Wenn der Herr ein Kreuze schickt, laßt es uns geduldig tragen!
Betend zu ihm aufgeblickt, wird den Trost Er nicht versagen.
Drum, es komme, wie es will, in dem Herren bin ich still.

Ist auch oftmals unser Herz schwach und will wohl gar verzagen,
Wenn es in dem stärksten Schmerz keinen Tag der Freud sieht tagen,
Sagt ihm: Komm' es, wie es will, in dem Herren bin ich still!

Darum bitt ich: Herr, mein Gott, laß mich immer glaubend hoffen;
Denn dann kenn' ich keine Not; Gottes Gnadenbund ist offen.
Drum, es komme, wie es will, in dem Herren bin ich still."

„Was ist das Leiden dieser Zeit? Wie bald ist's überwunden!" Wie bald! — Wohl haben wir mondenlang mit Wehmut und innerlicher Teilnahme gelesen und gehört von den Qualen des Dahinsiechens und Dahinsterbens, Zoll um Zoll, bei der herrlichen, hohen Persönlichkeit, an deren Grabe wir im Geiste stehen; aber die letzte der Nachrichten, sie lautete doch dahin: „Heute morgen nach 11 Uhr ist des Kaisers Majestät sanft entschlafen." Das ist die trostreiche Antwort gewesen auf unsere Gebete: „Mach' End, o Herr, mach' Ende an aller unsrer Not! Stärk unsre Füß' und Hände und laß bis in den Tod uns allzeit deiner Pflege und Treu empfohlen sein, so gehen unsre Wege gewiß zum Himmel ein!" Und darauf kommt es doch an, daß alle unsre Wege, wenn sie auch hienieden von der Höhe in die dunkle Tiefe führten, zuletzt anlanden in seliger Höhe, — daß die Bitte: „Erlöse uns von dem Übel!" gekrönt werde mit einem seligen Amen. Wunderbar schön hat Luther diese 7. Bitte erklärt: „Wir bitten in diesem Gebet, als in der Summa, daß uns der Vater im Himmel von allerlei Übel, Leibes und der Seele, Gutes und der Ehre, erlöse, und zuletzt, wenn unser Stündlein kommt, ein seliges Ende beschere und mit Gnaden aus diesem Jammerthale zu sich nehme in den Himmel." —

„Was ist das Leiden dieser Zeit? Wie bald ists überwunden!" Wie bald! — Das wissen alle gereiften Christen aus eigener, seliger Erfahrung: Wenn die Stunden sich gefunden, bricht die Hilf' mit Macht herein; und dein Grämen zu beschämen, wird es unversehens sein! Aber ohne Anfechtung durftest du nicht bleiben. Denn wenn eben alles käme, wie du gewollt es hast und Gott dir gar nichts nähme und gäb' dir keine Last: wie wär's dann um dein Sterben, du Menschenkind, bestellt? Du müßtest fast verderben, so lieb wär' die Welt. Und darum fällt eins nach dem andern, manch süßes Band dir ab. — Lerne leiden, ohne zu klagen! Wie bald ist das Leiden überwunden, ob es auch währt bis in die Nacht und wieder an den Morgen.

Siehe, ich komme bald! spricht der Herr. In diesem Bald ruht die Siegesgewißheit und die Siegeskraft des Christen. Verzagtheit, Kleingläubigkeit und Kleinmütigkeit sind eine Unehre des Christennamens. Je heißer der Kampf entbrennt, desto sicherer und näher ist Gott bei uns auf dem Plane. Welche Erquickung ist der Anblick eines fromm duldenden Christen, dem Sorge und Furcht den Blick nicht umwölken, der unverrückt in der Zuversicht zu Gott steht und dem man es ansieht, daß er die Luft der Freiheit atmet und daß der Herr sein Angesicht über ihn leuchten läßt. Die Erfahrung des ewigen Lebens mitten in der Vergänglichkeit giebt allewege freudigen Mut. — Was wäre das Leben ohne die Anknüpfung des menschlich Zeitlichen an das göttlich Ewige! Wem aber Zeit ist wie Ewigkeit, der ist befreit von allem Streit, auch von dem Streite des Optimismus und Pessimismus!

Das Grab unseres lieben, heimgegangenen Kaisers Friedrich, es predigt wohl von dem Seufzen der Kreatur und von der Sehnsucht unseres Herzens, aber es predigt auch von unseres Leibes Erlösung und von der herrlichen Freiheit der

Kinder Gottes. Wohl müssen wir klagen: „Was ist des Lebens Herrlichkeit? Wie bald ist sie verschwunden!“ aber wir dürfen doch auch bei aller Not dieser Zeit, beim Blick auf Krankheit und Tod, fröhlich rühmen: „Was ist das Leiden dieser Zeit? Wie bald ist's überwunden!“

Das Menard'sche Zeichenwerk.

Dem Schulzeichenunterricht ist zunächst ein bestimmtes Stoffgebiet zu überweisen, in welches der Schüler eingeführt werden soll; dann kann festgestellt werden, welche Anlagen und Kräfte, welche Fähigkeiten des Schülers durch diese Einführung auszubilden sind, und welche Fertigkeiten der Schüler dadurch erlangen soll.

Das **Stoffgebiet**, in welches der Zeichenunterricht den Schüler einführen soll, ist das ganze Gebiet der **darstellenden Kunst**. Der Schüler soll mit den Werken und mit der Entwicklung dieses Kunstgebietes bekannt werden; dadurch wird in ihm der Kunstsinn ausgebildet, insoweit er sich mit Formen und Farben befaßt; es soll „das Vermögen des ungeteilten, unmittelbaren Kunstempfindens und die Freude daran“ im Schüler erwachen; er soll die Werke der darstellenden Kunst, soweit es die Mittel und Verhältnisse gestatten, nachbilden und durch das Nachbilden Übung des Auges im scharfen Sehen und richtigen Schätzen, Übung der Hand in technischen Fertigkeiten erlangen; dadurch bekommt der Schüler Mittel, immer tiefer in das Wesen der Kunstformen einzudringen; dadurch wird wieder die Freude und das Interesse an den Erzeugnissen der darstellenden Kunst (des Kunsthandwerks in erster Reihe und dann der höheren Künste) vermehrt.

Die unterrichtliche Einführung in das Gebiet der darstellenden Kunst kann aber nur in der Stufenfolge geschehen, wie sich die Kunst selber in der allgemeinen Kulturentwicklung der Menschheit von den ersten Anfängen — den Urkünsten — bis zur Höhe der Gegenwart entfaltet hat; es ist uns darum durch die kulturhistorische Entwicklung der darstellenden Kunst die Reihenfolge und der Zusammenhang des Stoffes gegeben. Jede Weiterentwicklung, jede höhere Stufe der Kunst hat ihre Wurzeln in der vorher gegangenen Periode; die Werke dieser höheren Stufe sind also nur ganz verständlich, wenn man die Vorbedingungen, die in der niederen Stufe liegen, richtig erkannt hat. Es ist demnach nur der kulturhistorische Stufengang für unsern Zeichenunterricht gerechtfertigt. Indem der Schüler diesen Stufengang in geordneter Weise durcharbeitet, den allein berechtigten (wertvollen) Stoff zu seinem Eigentum macht, erlangt er diejenigen formalen Fertigkeiten, die in dem eigentümlichen Stoff ihre Begründung haben und benutzt sogleich jeden erlangten Grad derselben, um immer tiefer in das Wesen des vorliegenden Stoffes (der Kunstwerke) einzudringen und so seinen Kunstsinn auszubilden.

Die **erste** und **älteste Stufe** aller darstellenden Kunst ist die **Textilkunst**, d. i die Kunst, welche Bänder und Decken (Teppiche) herstellt, um zu binden und zu verbinden, um einzuhüllen, zu schützen und abzuschließen; sie verarbeitet biegsame, zähe Stoffe von großer Festigkeit, die dem Zerreißen in hohem Grade widerstehen. (Zweige, Halme, Rinde und Bast der Bäume, Tierhäute, Flachs und verwandte Faserstoffe, Baumwolle, Wolle und Seide).

Die **zweite Stufe** der darstellenden Kunst ist die **Gerätekunst**, d. i. die Kunst, welche Waffen, Werkzeuge, Schmucksachen, musikalische Instrumente, Gefäße, beweglichen Hausrat herstellt und hierzu teils die Stoffe und Produkte der Textilkunst, teils stabförmige und elastische Stoffe (Holz und Stabmetall), teils weiche, bildsame, erhärtungsfähige Stoffe (Thon und Glasmasse) teils Metalle verwendet.

Die **dritte Stufe** der darstellenden Kunst ist die **Baukunst**, d. i. die Kunst, durch welche ein bestimmter Raum umgrenzt wird, um das „Innenleben" des Menschen von dem „Außenleben" abzuschließen und um Obdach zu gewähren. — Die Baukunst entlehnt von den beiden ersten Künsten (den Urkünsten) diejenigen Typen und Symbole, nach denen sie in mannigfaltiger Umbildung ihre Werke schafft; dazu benutzt sie die Stoffe und Produkte der Urkünste und außerdem feste Stoffe von dichtem Aggregatzustand, die dem Zerdrücken Widerstand leisten, sich durch Abnahme von Teilen ihrer Masse zu jeder beliebigen Form bearbeiten und in regelmäßigen Stücken zu festen Systemen zusammenfügen lassen.

Die **vierte Stufe** der darstellenden Kunst ist die **Plastik** oder Bildhauerkunst, d. i. die Kunst, welche in der vollen runden Körperlichkeit der Tier- und Menschengestalt den Typus der Gattung oder den persönlichen Charakter in idealer Vollendung zum sinnlichen Ausdruck bringt.

Die **fünfte Stufe** der darstellenden Kunst ist die **Malerei**, d. i. die Kunst, welche durch Farbe (Licht und Schatten) auf der Fläche das Spiegelbild der wirklichen Dinge und Vorgänge in der Natur und im Menschenleben — den Schein der Körperlichkeit — wiedergiebt. — Plastik und Malerei haben sich im engsten Anschluß an die Baukunst entwickelt, sie dürfen diesen Zusammenhang nie aufgeben, wenn sie nicht in Verfall geraten wollen.

Diese fünf Entwicklungsstufen der darstellenden Kunst sind für die Erteilung des Zeichenunterrichts in **allen** Schulanstalten maßgebend, welche den Zeichenunterricht zur Vervollständigung der allgemeinen Bildung erteilen. Nur die Auswahl und Ausdehnung des Stoffes auf jeder einzelnen Stufe wird von der Art der Schule und dem Bildungsziel derselben abhängen.

Der gesellschaftlichen Gliederung unseres Volkslebens entsprechen die beiden Gruppen von Schulen: 1. **Volks**schulen im weiteren Sinne und 2. **höhere** Schulen im engeren Sinne; danach teilen wir auch die darstellende Kunst in zwei große Abteilungen: 1. in die **volkstümliche Kunst** („Handwerkskünste, technische Künste, Kunstindustrie: Textilkunst, Gerätekunst und niedere Baukunst") und 2. **höhere Kunst** oder die Kunst im engeren Sinne („monumentale Baukunst, Plastik und Malerei"). Diese beiden Gruppen entsprechen auch der Entwicklung der darstellenden Kunst in der Vorzeit und der Stellung derselben im Volksleben der Gegenwart. Eine vollständige Trennung zwischen beiden Gruppen findet nicht statt.

Die Produkte der niederen Künste (Textil-, Geräte- und Baukunst) sind **allen** Menschen ohne Ausnahme zur Erhaltung und Bequemlichkeit des Lebens unentbehrlich. Das wäre schon Grund genug, **alle** Schüler ohne Ausnahme in die Gebiete der niederen Kunst einzuführen. Dazu kommt, daß diese Produkte den breiten Schichten unseres Volkes fast ausschließlich nur zugänglich sind, während meistens Mittel und Muße fehlen, die Werke der höheren Kunst anzuschaffen und sich daran zu erfreuen; darum liegt für die Kinder des Volkes „die heimatliche Sphäre des Zeichenunterrichts" **nur** in den Werken

der niederen Künste. Da sich an diesen der Kunstsinn der Menschheit am frühesten bethätigt hat, so sind sie auch am besten geeignet, den Volksgeschmack wieder zu beleben und zu heben; denn das „Gedeihen der Künste hängt davon ab, daß beim Volke das Vermögen des ungeteilten, unmittelbaren Kunstempfindens und die Freude daran wieder erwache,“ daß beim Einkauf dieser Produkte nicht nur die Billigkeit und Nützlichkeit, sondern auch die Zweckmäßigkeit und Schönheit den Ausschlag geben. Die Werke der höheren Künste kommen beim Volksschulzeichenunterricht erst in zweiter Reihe in Betracht und zwar nur insoweit, als sich Anknüpfungspunkte in der Heimat der Schüler vorfinden.

Solche Anknüpfungspunkte liegen schon in den Werken der niederen Künste selbst, sie zeigen vielfach plastischen und malerischen Schmuck. In den niederen Künsten liegen also zugleich die Anfänge und Wurzeln der höheren Künste; diese haben sich aus jenen entwickelt und müssen fort und fort mit ihnen im innigsten Zusammenhange bleiben, wenn sie nicht verkümmern und absterben sollen, und so sehen wir, wie die monumentale Baukunst in gleicher Weise sowohl die Meisterwerke der Textil- und Gerätekunst, als auch diejenigen der Plastik und Malerei in ihre Kreise zieht und Kunstwerke von vollendeter Harmonie schafft.

Bedenken wir ferner, daß die Baukunst ihre Typen und Symbole in erster Reihe aus der Textilkunst und weiter aus der Gerätekunst entlehnt hat und sich dem Einfluß dieser Urkünste nicht entziehen darf, wenn sie die ihr gestellten Aufgaben zielbewußt und stilgemäß lösen will, so wird es ohne weiteres einleuchten, daß auch die **höheren** Schulen zuerst das ganze Gebiet der niederen Kunst nach allen Richtungen hin gründlich durcharbeiten, den „Gesetzeskodex der praktischen Ästhetik“, die Kunstformensprache, die sich an ihren Werken ausgebildet hat, abstrahieren müssen, ehe sie mit rechtem Erfolge in das Gebiet der höheren Künste eindringen können.

Es bleibt also als unabweisliche Forderung bestehen, daß alle Schulen ohne Ausnahme ihre Schüler zuerst in das Gebiet der (niederen) volkstümlichen Künste einführen, und sie dann erst anleiten, soweit und so tief, als es Ziel, Mittel und Zeit jeder einzelnen Schule gestatten, in das Gebiet der höheren Künste einzudringen.

Die darstellende Kunst führt ihre Werke in materiellem Stoff aus und bietet sie dem **Auge** des Beschauers dar: unser Schulzeichenunterricht muß deshalb in erster Reihe echter Anschauungsunterricht sein; darum sind zunächst Sammlungen mustergiltiger Erzeugnisse der darstellenden Kunst notwendig; dieselben können je nach den Verhältnissen und Mitteln jeder einzelnen Schule mehr oder weniger zahlreich sein, immer aber müssen sie stilgerecht und charakteristisch (typisch) für die einzelnen Kunstzweige sein. — Wir gebrauchen:

1. eine Sammlung textiler Erzeugnisse: Bänder und Decken aus Flechtwerk, Stickerei, Gewebe 2c., einfarbige (ungemusterte) und farbige (bedruckte oder gemustert gewebte) Stoffe; Proben von Litze, Schnurwerk (Besatzartikel); eine schöne Mustersammlung von Tapeten und Borten.

2. eine Sammlung von Werkzeugen, Gefäßen und Geräten in kleinerem Maßstabe, mit und ohne Verzierungen, um sowohl die reine Körperform, als auch die durch die übertragenen Ornamente ausgedrückte Formensprache zu veranschaulichen.

3. eine Sammlung von Modellen, welche die charakteristischen Formen der volkstümlichen Baukunst veranschaulichen.

Die unter 1. geforderte Sammlung kann jeder Lehrer der Gegenwart, wenn er ein lebhaftes Interesse und das nötige Verständnis für die Sache hat, mit geringen Kosten anlegen; größere Schwierigkeiten wird es haben, die unter 2. angeführte Sammlung zu erlangen, jedoch ist es gegenwärtig bei Aufwendung einiger Geldmittel nicht mehr unmöglich, da verschiedene größere Lehrmittelhandlungen Gefäße und Geräte für diesen Zweck anbieten. Modelle von Bauwerken und Werken der Plastik und Malerei lassen sich ebenfalls in geeigneter Ausstattung und Auswahl herstellen, sobald sich das dringende Bedürfnis danach kundgiebt. Hier können auch gute Abbildungen mit Erfolg verwandt werden.

Die Kunstgegenstände werden in kulturhistorischer Stufenfolge vorgeführt. Die Besprechung hat hervorzuheben:

1. den Stoff, der verarbeitet wird und zwar sein Vorkommen, seine Gewinnung, seine Zubereitung für Kunstzwecke, seine natürlichen Eigenschaften, die bestimmend für den Stil des Kunstprodukts sind.

2. die Art und Weise der Verarbeitung des Rohstoffes zum Kunstprodukt („Werkzeuge und Prozeduren, die dabei in Anwendung kommen").

3. Zweck und Gebrauch des Kunstprodukts („Stilerfordernisse der Kunstgegenstände").

4. Farbe und Muster. Die Farbe ist entweder nur vom Stoffe abhängig, Naturfarbe, oder nach der Verarbeitung dem Stoffe zugefügt und durch „Beizen" haltbar gemacht, wobei die Stoffeigenschaften berücksichtigt werden müssen. Das Muster entsteht entweder durch die Verarbeitung selbst (Flechten, Weben, Sticken rc.) oder ist bedingt durch den Zweck, dem das Kunstprodukt dienen soll und wird der Natur (Pflanzen- und Tierreich) entlehnt.

Die Urquelle aller Muster ist die Textilkunst, es giebt Längs-(Band)- und Flächen-(Teppich-)Muster. — Diese textilen Muster sind im weiteren Verlaufe der Kunstentwicklung auf die Erzeugnisse der Geräte- und Baukunst übertragen worden und haben dabei je nach der Form, die sie schmücken sollen, oder nach dem Zweck, den sie erfüllen sollen, mannigfache Umbildungen erlitten.

Der Zweck des übertragenen Ornaments ist ein doppelter:

1. Es soll eine neutrale, meist fest umgrenzte Fläche an Geräten und Bauwerken belebt und geschmückt werden; hierbei ist das Ornament dekoratives Mittel. Das „dekorative Ornament" läßt die freieste Behandlung zu, es muß sich nur den mathematischen Eigenschaften der zu schmückenden Fläche fügen.

2. Es soll die Idee, die einem technischen Produkt (vom kleinsten Gerät bis zum größten Bauwerk) zu Grunde liegt, einen formellen Ausdruck erhalten, so daß durch bildliche Formen die Verknüpfung aller Glieder zur „Einheit eines Systems" vergleichsweise jedermann klar vor Augen gestellt wird. Diese bildlichen Formen stammen aus dem Gebiet der textilen und keramischen Kunst oder sind dem Tier- und Pflanzenreich entnommen. So tritt das Ornament als „symbolisches (typisches) Ornament" auf. Es ist eine wesentliche Aufgabe unseres Kunstunterrichts, die Kenntnis und das Verständnis der Kunstformensprache dem Schüler zu vermitteln und dadurch nach und nach die Bedeutung derselben auch im Volke zu beleben.

Das erste Mittel, den Schüler in das Gebiet der darstellenden Kunst einzuführen, ist die gründliche Anschauung, das zweite Mittel ist die Nachbildung der Kunstwerke.

Es ist selbstverständlich, daß die Nachbildung (Reproduktion) der Kunstwerke nur durch dasselbe Mittel erfolgen kann, dessen sich der Künstler zur Darstellung (Produktion) bediente; es müßten demnach die Werke der darstellenden Kunst durch **stoffliche** Mittel und erst in zweiter Reihe durch Zeichnung nachgebildet werden. Hier hat der sogenannte Handfertigkeitsunterricht seine rechte Stelle im Lehrplan, der diese Nachbildung in materiellem Stoff erstrebt. Bei dieser Nachbildung stehen die Werke der Textilkunst wieder obenan, denn sie lassen sich unter den gegenwärtigen Verhältnissen am leichtesten nachbilden; ihnen reihen sich diejenigen Geräte an, die aus Holz hergestellt werden können; schwieriger wird die Darstellung aus Thon, Glas, Metall, Stein. — Leider sind wir bezüglich dieser Darstellung noch nicht über die ersten Anfänge hinaus; die Sache ist aber der ernstesten Anstrengung wert.

Die zeichnerische Darstellung hat sich hauptsächlich mit der Nachbildung der Ornamente zu befassen und nur zum Schluß mit den charakteristischen Umrissen (Skizzen) der Körper- (Gefäß- und Gerät-) Formen.

Unter den Ornamenten treten uns drei Gattungen entgegen: 1. das Tierornament, 2. das Pflanzenornament, 3. das geometrische oder lineare Ornament. — Allen Naturformen liegen bestimmte Gesetze zu Grunde, nach denen sie gebaut sind. In der unorganischen Welt (Mineralien) liegt diese Gesetzmäßigkeit offen zu tage; die Formen sind teils planimetrisch (Polygone, Sterne und gemischte Formen), teils körperlich (Polyeder vom regelm. Hexaeder bis zur Kugel); in diesen Krystallbildungen herrscht strenge Regelmäßigkeit und allseitige Abgeschlossenheit. Bei den organischen Formen (Pflanzen und Tieren) liegt die Gesetzmäßigkeit nicht offen zu tage, sie muß mühsam herausgefunden werden und läßt sich meistens mehr ahnen als klar erkennen. Die organischen Formen verlangen also ein feiner ausgebildetes Formgefühl; dieses kann nur durch das Studium derjenigen Formenwelt gewonnen werden, auf und aus welcher sich die höher organisierten Formen aufbauen. Wie sich nun Tiere, Pflanzen und Mineralien in der Gesetzmäßigkeit ihres zusammengesetzteren oder einfacheren Bauplanes zu einander verhalten, so auch die aus ihnen abgeleiteten drei Arten von Ornamenten. Wir müssen deshalb unseren Zeichenunterricht mit dem geometrischen Ornament beginnen.

Dazu bestimmt uns auch die kulturhistorische Entwicklung des Ornaments. — Die aus der Tiefe des Bodens (Olympia, Hissarlik, Cypern, Unteritalien, Schweizer-Pfahlbauten, Skandinavien) ausgegrabenen ältesten Schmucksachen und Geräte, ferner die Kunsterzeugnisse der „wilden Stämme" der Gegenwart zeigen einen hohen Grad von Geschmack und Geschicklichkeit in der Bildung geometrischer Muster, während die auch vorkommenden Pflanzen- und Tierbilder auf der niedrigsten Stufe der Darstellung verbleiben. — Dieselben Beobachtungen kann man auch beim Zeichenunterricht in Schulen jeder Art machen; auch die meisten Handwerker bringen es schnell zur leidlich schönen Darstellung geometrischer Muster, während die schöne Darstellung organischer Formen ihnen große Schwierigkeiten bereitet. — Wir müssen deshalb unsern Zeichenunterricht mit dem geometrischen Ornament beginnen und das Pflanzenornament folgen lassen.

Das geometrische Ornament tritt in zwei verschiedenen Formen auf, in freier und gebundener Form; die freie (übertragene) Form finden wir an Gefäßen, Geräten, Bauwerken, die gebundene Form dagegen an den Werken der Textilkunst, an Bändern, Decken, Teppichen.

I. Das geometrische **Ornament der Textilkunst** ist an die Fäden der Textur (des Gewebes) gebunden; diese kreuzen sich rechtwinklig und bilden kleine Quadrate, auf Grundlage derselben entwickeln sich die Muster, deshalb müssen wir beim Entwurf textiler Muster ein passendes Quadratnetz zu Grunde legen; es ist für die Muster ohne Bedeutung, ob ein Liniennetz oder ein Punktnetz die Grundlage bildet. Wir entwickeln: a) Muster aus geraden Linien und geradlinig begrenzten Flächen: Reihungen, Zugverzierungen, Banddurchschiebungen; Flächenmuster, die durch Aneinanderreihung geometrischer Flächen entstehen (Fliesen- und Täfelmuster), Flechtmuster (Mattengeflecht und Netzgeflecht), geschlossene Flächenmuster im aufsteigenden Netzquadrat. b) Muster aus Kreisbogen und geraden Linien: Perlstäbe, Flecht-, Schleifen- und Kettenbänder, Gitterformen, stehende und hängende Längsverzierungen aus Halbkreisen, Ranken-, Blatt- und Blütenformen, die aus $^{1}/_{4}$-, $^{1}/_{2}$- und $^{3}/_{4}$-Kreisen gebildet sind; geschlossene Flächenmuster (Rosetten nach der Vierzahl und Quadratfüllungen) im aufsteigenden Punktnetz; unbegrenzte Flächenmuster aus Kreisformen (Tapeten-, Fliesen- und Täfelmuster).

II. Das **freie geometrische** oder **übertragene** Textil-Ornament ist abhängig von der gegebenen Fläche, die verziert werden soll und von dem Muster, das sich auf dieser Fläche entwickeln soll; aus beiden Momenten haben wir die nötige geometrische Einteilung zu suchen und dann das Muster in der dem Stoffe und Gegenstande entsprechenden Weise frei auszuführen. Wir entwickeln

A) Banddurchschiebungen aus geraden Linien: a) auf Grundlage des Quadrates, dessen Seiten in 2, 4, 8, 16 | 3, 6, 12, 9, 18 | 5, 10, 15 | 7, 14 | 11, 13 gleiche Teile geteilt werden, b) auf Grundlage regelmäßiger Vielecke, die durch Teilung des rechten Winkels in 2, 3, 5, 7 gleiche Teile gewonnen werden. Es sind vorherrschend Sternfiguren, die aus dem arabisch-maurischen Vielzug — salomonischer Stern genannt — sich auf Grundlage des regelmäßigen Acht-, Drei-, Sechs-, Zwölf-, Fünf-, Zehn-, Sieben- und Vierzehnecks entwickeln.

B) Banddurchschiebungen aus Kreisformen verbunden mit geraden Linien auf Grundlage des Quadrates und Kreises.

C) Längsmuster (griechische und keltische Flecht- und Kettenbänder) und größere Flächenmuster (maurisches Netzwerk).

III. Das **Pflanzenornament** tritt sowohl in der textilen, als auch in der Geräte- und Baukunst auf. — Ursprünglich wurden die natürlichen Pflanzen des Landes (Ranken, Blätter, Blüten) auf Bändern und Gewändern (Decken) als Schmuck befestigt, dann durch Stickerei und zuletzt durch Weberei in Bändern und Decken nachgeahmt. Dieser Technik entsprechend herrschte dabei strengste Gebundenheit und strengste Stilisierung. Der Stickerei- und Webestil der Ornamentik ist später auf die Ornamente der Geräte und Bauwerke übertragen; hierbei trat je nach Stoff und Form des Gegenstandes eine freiere Behandlung des Pflanzenornamentes ein, wurden doch selbst Geräte und Bauwerke bei festlichen Gelegenheiten mit natürlichen Pflanzen geschmückt. So sehen wir an Geräten und Bauwerken Pflanzenornamente von streng stilisierter bis freier naturalistischer Behandlung auftreten in dekorativer und symbolischer Anwendung. „Die Architektur kann wohl als Mutter der (hohen) Künste die Bau-Ornamente beherrschen, aber sie wird von der Webeornamentik als der älteren Kunst stärker beeinflußt, als diese von ihr." — So ergeben sich aus der kulturhistorischen Entwicklung zwei Grundsätze:

1. das Pflanzenornament hat in der Flora der Heimat seine natürlichen Vorbilder;
2. das Pflanzenornament muß stets zu seiner Urquelle, dem streng stilisierten Webeornament, zurückkehren.

Das Pflanzenornament auf Grundlage der einheimischen Flora umfaßt drei Gruppen von Formen so, daß in jeder Gruppe zuerst die natürlichen und dann die stilisierten Formen auftreten und zwar

A) **Blattformen:** a) natürliche Blattformen in drei Reihen nach der Entwicklung: erste Reihe: vom kreisförmigen Blatte (Froschbiß) bis zum gefiederten Blatte (Rose); zweite Reihe: vom dreieckigen Blatte (Pfeilkraut, guter Heinrich, Winde) bis zum dreizähligen Blatte (Erdbeere); dritte Reihe: vom kreisförmigen Blatte (span. Kresse) bis zum gefingerten Blatte (wilder Wein und Roßkastanie); b) stilisierte Blattformen aus der deutschen Kunst und zwar ganzrandige (span. Flieder), dreilappige (Leberblümchen, Erdbeere), fünflappige (Epheu, wilder Wein), siebenlappige (Malve, Roßkastanie); die Grundformen des gotischen Blattwerks und das Akanthusblatt. —

B) **Blütengrundrisse** und **Rosetten:** a) Blütengrundrisse (gepreßte Blüten) nach der 4-, 8-, 3-, 6-, 5-, 10-, 7-Zahl geordnet (nach dem Zahlengesetz, welches sich in der Stellung der Blätter an der Pflanze zeigt.) — b) Rosetten, namentlich aus der deutschen Kunst, dann aber auch aus der griechisch-römischen Kunst, soweit solche in die deutsche Kunst übergegangen sind, ebenfalls nach dem bestimmten Zahlengesetz ihres Baues geordnet.

C) **Blumen:** a) natürliche Blumen und Blütenstände (Seitenansicht). — b) stilisierte Blumen, vorherrschend ausgewählt aus den mustergiltigen Erzeugnissen der deutschen Weberei und Malerei.

D) Es folgen nun **Längs-** und **Flächenmuster,** aus den vorstehenden Elementen gebildet, eine Auswahl aus allen Stilarten, die mustergiltige Verzierungen hervorgebracht haben.

In Anschluß an das Pflanzenornament kann auch das Tierornament eine vorsichtige Berücksichtigung finden.

Von der dekorativen Kunst ist die Farbe nicht zu trennen. In der Natur umgeben uns überall Farben; seit den ältesten Zeiten sind die Farben zum Schmuck des Körpers und der Kunsterzeugnisse verwendet; es läßt sich überhaupt keine Kunstperiode auffinden, in der die Farbe keine Verwendung gefunden hätte. Wir haben darum

IV. das **farbige Ornament** in den Kreis unseres Zeichenunterrichts zu ziehen: farbige Gegenstände der Kunstindustrie, farbige Muster in Wand- und Einzelvorlagen werden an geeigneter Stelle im Unterricht verwendet, so daß die Anschauung und Besprechung, oft auch die Nachbildung einer Gruppe von Mustern hiervon auszugehen hat. So wird stets mit und an der Form die Kenntnis und Unterscheidung der einzelnen Farben geübt und der Sinn für Farbenharmonie ausgebildet. Die Erziehung des Farbensinnes durch Anschauung kann also in jeder Schule ohne Ausnahme stattfinden; wie weit aber diese notwendige Erziehung durch die Nachbildung farbiger Muster wirksam zu unterstützen ist, muß nach den Verhältnissen jeder einzelnen Schule entschieden werden.

Damit ist das ganze Gebiet der dekorativen Kunst berührt; aus der sachgemäßen Durcharbeitung desselben werden sich auch die Grundzüge einer praktischen Stillehre und Farbenlehre ergeben. Da aber Farben und Zierformen keinen selb-

ständigen Zweck haben, sondern nur mit und an den Körpern vorkommen, so müssen wir uns auch

V. mit den **Körperformen** befassen und zwar a) mit denjenigen geometrischen Körpern, die aus dem Würfel durch verschiedene Schnitte gewonnen werden und die an den Gefäßen, Geräten und Bauwerken als Grundformen (Glieder) vorkommen. — b) mit den Gefäßformen: (Thon-, Glas- und Metallgefäße). — c) mit den verschiedenen Geräten: (Handwerkszeug, Waffen [musikalische Instrumente] und beweglicher Hausrat). — d) mit den einfachen Bauwerken.

Die Werke der Plastik und Malerei sind insoweit zu berücksichtigen, als sich solche oder gute Nach- und Abbildungen derselben beschaffen lassen; Anschauung und Besprechung sind hier Hauptmittel des Unterrichts; eine Nachbildung seitens der Schüler, um eine tiefere Auffassung zu erzielen, dürfte in der Regel wohl ausgeschlossen sein.

Der vorliegende **praktische Lehrgang für den Zeichenunterricht** (bearbeitet unter Berücksichtigung der neusten minister. Best. von E. F. W. Menard, Seminarlehrer) enthält **fünf** Abteilungen in **acht** Heften:

Erste Abteilung: Das textile (grundlegende) Ornament.

I. Heft: Reihungen, Bandverzierungen, Teppichmuster aus geradlinigen Elementen auf Grundlage des Liniennetzes. 14 lith. Tafeln in Mappe. 1,50 Mk.

II. Heft: Reihungen, Mäanderbänder, maurische Banddurchschiebungen, Perlstäbe, Flecht-, Schleifen- und Kettenbänder, Gitterformen, Längs- und Flächenverzierungen aus geraden Linien, Viertel- und Halbkreisen, Ranken-, Blatt- und Blütenformen auf Grundlage des Punktnetzes. 10 lith. Tafeln in Mappe. 1,25 Mk.

Hierzu: Theorie des Zeichenunterrichts: **Erster Teil:** Grundlegung und die textile Kunst (84 S. in 4) 1,20 Mk.

Zweite Abteilung: Das freie geometrische oder übertragene (textile) Ornament.

III. Heft: Geschlossene Muster auf Grundlage des Quadrats, des regelm. Acht-, Drei-, Sechs-, Zwölf-, Fünf-, Zehn-, Sieben- und Vierzehnecks, Längs- und Flächenverzierungen aus geraden und gebogenen Linien. 18 lith. Tafeln in Mappe. 2,00 Mk.

Hierzu: Theorie des Zeichenunterrichts: **Zweiter Teil:** Das übertragene Ornament oder das Bekleidungsprinzip in der darstellenden Kunst (74 S. in 4). 1,20 Mk.

Dritte Abteilung: Das Pflanzenornament.

IV. Heft: Naturblätter und stilisierte Blätter. — Blütengrundrisse und Rosettenformen — natürliche Blumen und stilisierte Blumen. 15 lith. Tafeln in Mappe. 2,00 Mk.

V. Heft: Längs- und Flächenverzierungen aus den verschiedenen Stilperioden und Proben des Tierornaments. 12 lith. Tafeln in Mappe. 2,00 Mk.

Hierzu: Theorie des Zeichenunterrichts: **Dritter Teil:** Das Pflanzenornament und seine Verwendung in der Textil-, Geräte- und Baukunst. (80 S. in 4). 1,20 Mk.

Vierte Abteilung: das farbige Ornament.

VI. Heft: Charakteristische Proben des farbigen Ornaments aus dem ganzen Gebiet der Verzierungskunst und zwar 2 Tafeln als Ergänzung zur

1. Abteilung, 5 Tafeln zur 2. Abteilung und 5 Tafeln zur 3. Abteilung. Alle Tafeln sind in feinem vielfarbigen Druck, teilweise in Golddruck ausgeführt. 12 chromolith. Tafeln in Mappe. 5,00 Mk.

Fünfte Abteilung: Körperformen.

VII. u. VIII. Heft: a) geomet. Körper als Grundformen (Glieder) der Gefäße, Geräte und Bauwerke, b) Gefäßformen, c) Geräte, d) einfache Bauwerke. (In Vorbereitung).

Hierzu: Theorie des Zeichenunterrichts: **Vierter Teil:** Die Entwicklung der Geräte ꝛc. Baukunst. (In Vorbereitung).

Jedem Hefte (I.—VIII.) ist ein kurzer erklärender Text beigegeben und dem I. Heft eine kurze Begründung des Planes.

Das ganze Werk ist auch in **„Vier Teilen“** zu beziehen:

Erster Teil: Das Elementarzeichnen oder das textile Ornament auf Grundlage des Linien- und Punktnetzes; mit 24 lith. u. 2 Farbentafeln nebst Text (84 S.) in Mappe. 5,00 Mk.

Zweiter Teil: Das geometrische (übertragene) Ornament (Freihandzeichnen); mit 18 lith. und 5 Farbentafeln nebst Text (74 S.) in Mappe. 5,00 Mk.

Dritter Teil: Das Pflanzenornament; mit 27 lith. und 5 Farbentafeln nebst Text in Mappe. 6,50 Mk.

Vierter Teil: Das Körperzeichnen. (In Vorbereitung).

Zeichenhefte in vorschriftsmäßiger und gediegener Ausstattung à 15 Pfg. liefert **Heuser's Verlag (Louis Heuser), Neuwied u. Leipzig.**

Ein neues Hilfsmittel zur Hebung des Volksgesanges.

Eine originelle und höchst dankenswerte Gabe ist es, welche der Herr Seminarmusiklehrer Knabe in Soest in seinen „72 Liedern verschiedensten Inhalts, meist bekannten und beliebten Volksmelodien, unter strenger Benutzung des natürlichen zweistimmigen Satzes im Sopran und Alt für vierstimmigen gemischten Chor bearbeitet,“ Lippstadt, Verlag von P. Rempels Buchhandlung, Preis 80 ₰, den Freunden des mehrstimmigen Gesanges darbietet. Das Büchlein, 82 Seiten enthaltend, ist in seiner Art eine **neue** Erscheinung auf dem Gebiete der Gesangeslitteratur; denn wenn auch der natürliche zweistimmige Satz von manchen Komponisten, namentlich im Volksliede in Anwendung gebracht worden ist, so tritt derselbe doch nirgends in Begleitung von Baß- und Tenorstimme, also im gemischten Chore, auf. Über die Art der Zusammenstellung der Stimmen spricht sich der Verfasser im Vorwort der „72 Lieder“ wie folgt aus:

„Eine besondere Eigentümlichkeit des Volksliedes ist die, daß ein mit musikalischem Gehör begabter, nicht ungeübter Sänger ohne Schwierigkeit zur Melodie eine passende Begleitungsstimme hinzufügt. Dazu gebraucht er keine Ziffer, keine Note; ohne sich der Sache eigentlich recht bewußt zu werden, wird er durch die ihm von der Natur verliehene musikalische Befähigung auf den richtigen Weg geleitet.

Die auf solche Weise entstandene Mehrstimmigkeit heißt deshalb auch die natürliche; jede andere gehört in das Gebiet der Kunst, welche Übung erfordert, unter Umständen recht viel Übung. — Da nun das Volkslied wegen seiner an-

erkannt hohen Bedeutung für das Volksleben von der Schule aufs sorgfältigste gepflegt werden soll, kommt als Mehrstimmigkeit der leichte natürliche zweistimmige Satz in erster Linie in Betracht. Mit ihm kann die Volksschule vollständig bestehen. Die anderen Mehrstimmigkeiten, besonders die Vierstimmigkeit für gemischten Chor, bieten indessen hohe Reize, die man den Kindern, wenn es auf leichte Weise geschehen kann, nicht ganz vorenthalten sollte. Ich fühlte mich deshalb veranlaßt, die vorliegende Liedersammlung unter strenger Beibehaltung des natürlichen zweistimmigen Satzes im Sopran und Alt durch Hinzufügung von Tenor und Baß vierstimmig zu bearbeiten. Daß diese Art des vierstimmigen Satzes schwieriger, als die gewöhnliche ist, wird mir jeder zugeben. Es ist auch nicht jedes Lied für eine derartige Behandlung geeignet. Und daß sie in manchem strengen Musiker vielleicht Bedenken erregt, finde ich erklärlich. Besondere Einwendungen könnten in einzelnen Fällen gegen die Behandlung des gemeinschaftlichen Tones und gegen unregelmäßige Accordauflösungen gemacht werden; doch glaube ich jede Gewaltsamkeit in der Stimmenführung vermieden zu haben. Wenn der Tenor zuweilen länger in hoher Lage bleibt, als üblich, so hat das seinen Grund in der Höhe der zweiten Stimme resp. in der nicht zu vermeidenden Anwendung der engen Harmonie. Dem Wohlklang ist indes Rechnung getragen worden, wie ich auch in manchen Liedern, die vielfache Tonwiederholungen in der oberen Stimme enthalten, dem Tenor und Baß Bewegung und dadurch eine gewisse Selbständigkeit gegeben habe. — In einzelnen Liedern wäre vielleicht eine reichere Modulation, wie man sie gewöhnlich anwendet, wünschenswert gewesen, doch mußte bei der Einfachheit des natürlichen zweistimmigen Satzes davon Abstand genommen werden.

Alle Nachteile nun, welche die von mir angewandte Satzweise hat, werden reichlich durch den großen praktischen Nutzen, welchen sie bietet, und der hauptsächlich in der leichten Art des Einübens besteht, aufgewogen. Und wie anregend und belebend der vierstimmige Gesang auf den Lehrer und die Schüler wirkt, habe ich in der Reihe der Jahre erfahren, da ich viele der vorliegenden Lieder praktisch erprobte."

Der Nutzen und die Bedeutung des Büchleins liegen vorzugsweise auf dem praktischen Gebiete. Es kann mit Vorteil in Seminarien, Gymnasien, Realschulen und überall gebraucht werden, wo sich ein gemischter Chor bilden läßt, auch — wenn der gute Wille dazu da ist, — in der Volksschule. Da besteht z. B. ein Verein strebsamer Lehrer, der abwechselnd in den verschiedenen Schulen seines Bezirkes sogenannte „Wanderkonferenzen" mit Probelektionen abhält. Gerne suchen sich die Teilnehmer vor dem Auseinandergehen durch einen mehrstimmigen Gesang zu erfrischen. Wie wäre es nun, wenn dieser Gesang in Gemeinschaft mit den Schülern an den Schluß oder an eine geeignete Stelle der Probelektion verlegt würde? — Erforderlich ist nur, daß sich die Konferenzmitglieder der geringen Mühe unterziehen, vorher ihre Stimmen etwas näher, oder, wenn es nötig ist, auch gründlich „anzusehen". Und haben die Schüler es nicht verdient, daß man ihnen solch' ein kleines Opfer bringt? — Freudig sind sie der Aufforderung ihres Lehrers, an einem schulfreien Nachmittage die Schule zu besuchen, nachgekommen, und mit gespannter Aufmerksamkeit sind sie der Unterrichtslektion gefolgt; aber das Kreuzfeuer von Frage und Antwort hat ihre Seelenkräfte ununterbrochen in Anspruch genommen und dadurch ihren Geist ermüdet. — Da werden sie aufgefordert, mit den anwesenden Lehrern ein passendes Volkslied gemeinschaftlich anzustimmen, und siehe da: die Accorde fließen in schönster

Harmonie zur Freude aller Beteiligten dahin — **welch' wohlthuende Abwechselung, welch' erhebender Schluß!** Die Unterrichtsstunde gewinnt unwillkürlich ein festliches Gepräge, und nach vielen Tagen angestrengter Geistesarbeit herrscht Herz und Gemüt erquickender Sonnenschein in der Schule!

Aber auch außerhalb der Schule, bei kirchlichen und patriotischen Festen, z. B. Weihnachten, Königs Geburtstag läßt sich das Büchlein zweckmäßig verwerten, wenn sich der Lehrer nur die Mühe giebt, gute Tenor- und Baßstimmen zu ermitteln und einzuschulen. In einem solchen Zusammenwirken der kleinen und großen Leute ist gewiß eins der wirksamsten Mittel zur Erhöhung der eigenen und anderer Festfreude gegeben. Wie ansprechend erklingen doch die hellen, frischen Kinderstimmen, sich innig aufschmiegend an die festen, kräftigen Männerstimmen! Wo immer noch ein aus Schülern und Erwachsenen zusammengesetzter, gut geschulter Chor auftrat, da durfte er sich stets der ungeteiltesten Anerkennung und des herzlichsten Dankes der Zuhörer erfreuen. Wir zweifeln sodann auch nicht, daß sich das Büchlein recht bald in solchen Familien einbürgern wird, in welchen das fröhliche Lied schon längst eine traute Heimstätte gefunden hat, sofern dieselbe nur über genügende Stimmmittel verfügt, und sind überzeugt, daß es, richtig und fleißig gebraucht, an seinem Teile nicht wenig „zur Weckung und Hebung der Sangeslust, namentlich auf dem Gebiete des einfachen Volksliedes" beitragen wird. —

Daß der Tonsatz korrekt ist, dafür bürgt schon der Name des Verfassers, der vielen Lehrern durch die Herausgabe des „Volkssängers," aus welchem die „72 Lieder" (mit Ausnahme zweier) entnommen sind, sowie durch die vortrefflichen Kompositionen für das Märkische Lehrergesangfest wohl bekannt ist. Von den 4 Druckfehlern im Satze ist nur der im zweitletzten Takte von Nr. 64, wo e statt c steht, störend. Der Text der Lieder ist ebenfalls korrekt, und diese selbst sind vollständig gegeben. — Das Büchlein repräsentiert eine von fachkundiger Hand ausgeführte wohlgelungene Arbeit und sei daher jedem Lehrer sowie allen Freunden des mehrstimmigen Gesanges bestens empfohlen. Braun.

Seminarkonferenz in Dillenburg.

Am 21. Juni d. J. wurde zum drittenmale in dem neu erbauten Seminar zu Dillenburg eine Seminarkonferenz abgehalten.

Es war nicht zu verwundern, daß die Versammlung angesichts der schweren Schicksalsschläge, die unser Kaiserhaus und damit das ganze deutsche Volk kurz vorher getroffen hatten, einen tiefernsten Charakter trug. „Es geht nicht gut, denn mein Kaiser ist gestorben", antwortete im Privatgespräch ein alter, ergrauter Lehrer auf die Frage: „Wie gehts?" Trotzdem wäre es sicher am wenigsten im Sinne der beiden heimgegangenen Kaiser gewesen, wenn die angekündigte Konferenz ausgesetzt worden wäre. Daß aber der Turnreigen der Seminaristen, der bereits Wochen vorher war eingeübt worden, und der sog. „gemütliche Teil" der Konferenz, d. h. der nach dem Essen gewöhnlich stattfindende Spaziergang in den Wald und das gemütliche Beisammensein, welches durch ernste und heitere Reden und den Genuß von Gambrinus' herrlichen Gaben gewürzt zu werden pflegte, ausfielen, war den obwaltenden Umständen durchaus angemessen.

Eröffnet wurde die Konferenz durch eine kurze Begrüßungsrede des Herrn Direktors Dr. Blügel. Derselbe hieß die Vertreter der Schulaufsichtsbehörde, der Kirche und die zahlreich erschienenen Lehrer herzlich willkommen. Er gedachte der großen, tiefschmerzlichen Verluste, welche unser Kaiserhaus und damit die gesamte Nation durch den so schnell aufeinander gefolgten Tod der beiden Kaiser Wilhelm I. und Friedrich erlitten hatten. Gerade auch dem Volksschulwesen hätten die beiden Monarchen stets ihre ernsteste und aufrichtigste Fürsorge angedeihen lassen, was u. a. schon erhelle aus den mancherlei wichtigen, das Volksschulwesen fördernden Maßregeln, welche unter der Regierung der beiden verstorbenen Kaiser erlassen worden seien. Aufgabe der Volksschule sei es, den Patriotismus in den Herzen der Schüler zu wecken und zu pflegen, die Liebe zu König und Vaterland einzupflanzen in die jungen Seelen. Es sei wohl die erste größere Lehrerversammlung, welche unter der Regierung des jugendlichen Kaisers und Königs Wilhelm II. abgehalten werde. Daher gezieme es sich, vor Eintritt in die Tagesordnung des Mannes zu gedenken, der, an die Spitze eines großen, mächtigen Reiches gestellt, berufen sei, die Geschicke desselben zu lenken und zu leiten. Die Pflicht eines jeden Unterthanen, ganz insonderheit aber der Volksschullehrer erheische es, den Herrscher nach allen Kräften durch treue Berufsarbeit, willigen Gehorsam und besonders durch brünstige Fürbitte zu unterstützen. „Daß wir dazu bereit sind, das wollen wir dadurch zu erkennen geben, daß wir unserem Kaiser Wilhelm II. ein kräftiges Hoch! rufen." In dieses Hoch! stimmte selbstredend die zahlreiche Versammlung freudig-ernst ein. Nachdem sodann noch zwei Strophen von der Nationalhymne gesungen worden waren, erklärte Herr Dr. Blügel die Konferenz für eröffnet und ersuchte hierauf Herrn Seminarlehrer Steinweller, die angekündigte Lehrprobe über „die Berechnung des Flächeninhaltes des Kreises" zu halten. Der Gang des Unterrichtes war kurz folgender:

Nachdem als Einleitung (Vorbereitung) ein Parallelogramm (Vorderfläche der Wandtafel) und ein Dreieck durch die Schüler gemessen und berechnet worden waren, folgte die bekannte Zerlegung des Kreises in dreieckähnliche Figuren und die Berechnung und Addition des Quadratinhalts derselben, woraus als Resultat dieser Operationen die Regel entwickelt wurde: Umfang mal Radius (es wurden fast nur die lateinischen Benennungen: Radius, Peripherie 2c. gebraucht, ein Luxus, den man sich in einer Seminarübungsschule wohl gestatten darf, dachte der Verfasser bei sich selbst) giebt den Quadratinhalt des Kreises. Der bekannte Satz wurde übrigens in formell korrekterer Weise so formuliert: Maßzahl des Umfangs mit der Maßzahl des Radius eines Kreises multipliziert, giebt den Quadrat- (Flächen-) inhalt desselben. Daß „in der Hitze des Gefechtes" zuweilen doch einmal die inkorrekte Bezeichnung „Inhalt" (statt Flächeninhalt) des Kreises mit unterlief, soll hier nur nebenbei erwähnt werden, nicht aber als Tadel gelten.

Darauf wurden das Durchmesserquadrat und die Radienquadrate vorgeführt und berechnet zur Veranschaulichung und Entwicklung der Formel: $r^2 \pi$. Der nach der Probelektion folgende Vortrag des Ref. knüpfte an die nachfolgenden sehr ausführlichen 7 Thesen an:

1. „Die Raumlehre ist insonderheit für Knaben ein sehr wichtiges Unterrichtsfach der Volksschule, denn
   a) sie hat für das spätere Leben einen großen praktischen Wert,
   b) sie wirkt in hohem Grade geist- und sprachbildend auf die Kinder ein und

c) sie übt einen starken erziehlichen Einfluß auf dieselben aus, wenn der Unterricht in der richtigen Weise betrieben wird.

2. Die Schüler sollen durch den Unterricht in der Raumlehre die Raumgrößen kennen, dieselben herstellen, messen und berechnen lernen; daher muß derselbe stets von der Anschauung ausgehen und dafür sorgen, daß das Angeschaute klar und deutlich aufgefaßt, richtig dargestellt und gemessen werde. Aus dem reichen Stoffgebiete werden besonders die Abschnitte herausgehoben und tüchtig geübt, welche für das praktische Leben von besonderer Wichtigkeit sind.

3. Sowohl der Stoff der Raumlehre, als auch die eigentümliche Behandlungsweise desselben sind vorzüglich geeignet, den Verstand zu schärfen, das Urteil zu bilden und zu knappem, treffendem Ausdrucke anzuleiten; doch müssen die Lehrsätze den Kindern nie als fertige Wahrheiten gegeben werden, sondern durch sachgemäße, aber treffende Antworten verlangt, entwickelt oder durch Selbstthätigkeit der Schüler unter der Leitung des Lehrers gefunden und festgestellt werden.

4. Durch die häufige Betrachtung und Darstellung regelmäßiger Formen soll der Schönheitssinn geweckt und ausgebildet, durch die unumstößliche Gültigkeit der Sätze die Wahrheitsliebe genährt und gepflegt (? der Ref.) und durch die zusammenhängende Reihe von Schlüssen das Kind zur steten Aufmerksamkeit genötigt werden; darum müssen die Zeichnungen und sonstigen Veranschaulichungsmittel des Lehrers, sowie die Nachbildungen der Schüler schön und sauber ausgeführt sein, und von der Richtigkeit jedes Satzes sind die Schüler in lückenlos fortschreitender Weise so zu überzeugen, daß jeder Zweifel daran bei ihnen ausgeschlossen ist.

5. In mehrklassigen Schulen erteile man den Unterricht in konzentrischen Kreisen und wähle besonders für die obere Klasse die genetische Lehrform, während man sich in den vorhergehenden Klassen, sowie in der 1—3klassigen Schule mit Beweisen auf Grund der Anschauung und des Messens wird begnügen müssen.

6. Die streng wissenschaftliche Lehrform ist für die Volksschule unbedingt zu verwerfen, denn sie ist in ihrer abstrakten Form für die 10—14jährigen Kinder ungeeignet und läßt die eigentlich praktischen Abschnitte viel zu spät auftreten.

7. Zur Erreichung aller dem Unterricht in der Raumlehre gestellten Aufgaben ist es notwendig, daß er mit dem Rechen- und Zeichenunterrichte verknüpft werde; doch muß die Verbindung eine derartige sein, daß kein Fach unberechtigterweise in das Gebiet des anderen hinübergreift."

Durch diese an Vollständigkeit und Ausführlichkeit nichts zu wünschen übrig lassenden Thesen ist dem Verf. das Referat über den Vortrag leicht gemacht; denn der letztere konnte naturgemäß nur eine kurze Erläuterung der in den Thesen enthaltenen Punkte bieten. Seit Kehr die „Geschichte der Methodik des Volksschulunterrichtes" herausgegeben hat, ist es in Gebrauch gekommen, Abhandlungen über irgend einen Unterrichtszweig mit der Geschichte der Methodik desselben zu beginnen. Diese Verfahrungsweise hatte sich auch der Vortragende angeeignet. Beginnend damit, daß angenommen wird, die Ägypter seien die Erfinder der Geometrie, wurde der Griechen Erwähnung gethan und des weiteren gezeigt, wie schon Amos Comenius, ferner der „Schulmethodus" des Herzogs Ernst und vor allem der Altmeister Pestalozzi der Raumlehre Fürsorge zugewandt und endlich dieser Gegenstand durch Harnisch und Diesterweg in methodischer Beziehung ausgebaut und der Volksschule zugewiesen wurde. Mit besonderem Nachdrucke

betonte der Ref., daß die vortragende Lehrform bei diesem Unterrichte durchaus verwerflich sei.

Was die hierauf folgende Diskussion anlangt, so wurde es allgemein als ein der Sache nachteiliger Mißstand empfunden (derselbe hätte nur auch offen ausgesprochen werden sollen! d. V.), daß mit der Einladung zur Konferenz in den pädagog. Zeitschriften nicht zugleich auch die Themen und Thesen der Vorträge waren bekannt gegeben worden. Erst bei Beginn der Konferenz wurden die Programme ausgeteilt. Die Debatte erstreckte sich denn auch weniger auf die Thesen, als vielmehr auf die Lektion. Diese wurde im allgemeinen lobend anerkannt. Zu dem Vortrage selbst wurde (gewissermaßen als Ergänzung zu den geschichtlichen Mitteilungen) bemerkt, daß die Nassauer Schulordnung von 1817 dem Unterrichte in der Raumlehre eine wichtige Stelle in der Volksschule angewiesen habe und daß aus diesem Grunde der genannte Unterricht in den Schulen Nassaus vielfach mit besonderem Nachdruck betrieben, mitunter sogar bis zum Beweisen des pythagoreischen Lehrsatzes gebracht worden sei. Ob und inwieweit eine Verbindung des Unterrichts in der Raumlehre mit dem Zeichenunterrichte bei der neuzeitlichen Behandlung des letzteren Gegenstandes noch möglich sei, darüber glaubte man z. Z. kein Urteil aussprechen zu können. U. E. freilich wird mindestens in der einklassigen Volksschule auch für die Folge eine solche Verbindung, wenn sie rechter Art ist, nicht bloß möglich und rätlich, sondern unerläßlich sein.

Nach diesen Verhandlungen trat eine halbstündige Pause ein, welche, wie schon erwähnt, diesmal nicht wie früher durch Vorführung eines Turnreigens seitens der Zöglinge des Seminars ausgefüllt, sondern in meist ernsten Gesprächen verbracht wurde.

Den letzten Punkt der Tagesordnung bildete ein Vortrag des Herrn Pfarrers und Schulinspektors Eibach über: „Volkswirtschaftliche Ergänzungen in der Volksschule", ein Thema, welches vielleicht mit Rücksicht auf die diesbezüglichen Verhandlungen des Frankfurter Lehrertages gewählt worden war. Dem nahezu dreiviertelstündigen Vortrage waren folgende Thesen zu Grunde gelegt worden:

1. Die Aufnahme der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre unter die Lehrgegenstände der Volksschule würde für diese letztere einen Rückschritt bedeuten.

2. Gleichwohl verlangt das Wesen der Volksschule die Berücksichtigung der durch politische, sociale und wirtschaftliche Umwälzungen geschaffenen Lage durch Darbietung volkswirtschaftlicher Ergänzungen.

3. Bei diesen Ergänzungen handelt es sich um allgemeine Grundsätze, welche ihren Platz nur in den ohnehin zu behandelnden Stoffen des Religionsunterrichtes finden können, und um Beispiele ihrer Anwendung, welche die übrigen Lehrgegenstände darbieten.

4. Weil aber das Leben und die Praxis über dem System und der Theorie stehen, ist die mit Ernst und Eifer arbeitende Volksschule an und für sich schon die beste volkswirtschaftliche Ergänzung.

Aus dem reichen Inhalte des Vortrages sei hier nur einiges wiedergegeben. Einleitend wurde bemerkt, daß die Bezeichnung „volkswirtschaftliche Ergänzungen" nicht genau der gemeinten Sache entspreche, da es sich zugleich auch um politische und sociale Fragen handele. Zur Begründung der allerdings sehr paradox klingenden ersten These ging der Vortragende auf das Nass. Schuledikt von 1817 zurück, welches zu den Lehrgegenständen der Volksschule auch „Gesundheitslehre, allgemeine landwirtschaftliche und Gewerbskenntnisse" zählt und außer-

dem bestimmt, daß „in allen Volksschulen ein der Fassungskraft der Schüler angemessener kurzer Unterricht in der Kenntnis von der Landesverfassung und den bestehenden allgemeinen Landesgesetzen erteilt werde." *) Der genannte Unterricht wurde mit der Zeit aber stillschweigend von der Volksschule gänzlich ausgeschlossen, weil man die Undurchführbarkeit dieser Forderungen einsah. Das Gesetz blieb also ein toter Buchstabe. Daher würde (wenigstens für uns in Nassau) die Aufnahme der in Rede stehenden Unterrichtsfächer in die Volksschule einen Rückschritt bedeuten. Dieses hätte allerdings auch in der These ausgedrückt werden können und sollen, und es hat unsere Verwunderung erregt, daß nachher in der Diskussion hierauf nicht aufmerksam gemacht wurde. Klarer und dem Inhalte des Vortrages entsprechender würde die Sache gewesen sein, wenn der erste Leitsatz etwa wie folgt abgefaßt worden wäre: „Die Aufnahme der Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre unter die Lehrgegenstände der Volksschule würde für uns in Nassau sogar einen Rückschritt bedeuten und läuft dem Ziel und Zweck der Volksschulbildung zuwider." Der Inhalt des Nachsatzes nämlich bildete den Hauptteil der Ausführungen des Vortragenden zu seiner ersten These. Er betonte, daß der Stoff dieser Unterrichtsdisciplinen und die Fassungskraft der Volksschüler durch eine große, unüberbrückbare Kluft getrennt seien. Es fehlen dem Kinde jegliche, gerade hier unerläßliche und unentbehrliche Erfahrungen, und es kann ganz besonders auch schon um deswillen den Kindern der genannte Wissensstoff nicht zur Klarheit gebracht, das Verständnis für denselben nicht erschlossen werden, weil darüber so großer Parteistreit herrscht. Sodann fehlt in der Volksschule für den Unterricht in Gesetzeskunde und Volkswirtschaft das bestimmte Ziel. Wie weit soll derselbe ausgedehnt, was soll durch denselben erreicht werden? Auf solche Fragen fehlen die Antworten. Die Volksschule ist keine Berufsschule, sondern hat lediglich den Zweck, allgemeine Kenntnisse zu vermitteln. Daher sind jene Unterrichtsfächer, welche einer besonderen Berufsbildung zu dienen bestimmt sind, von dem allgemeinen Bildungsziel des Volksschulunterrichtes ausgeschlossen. Letzterer soll eine allgemeine Grundlage des Wissens legen, mehr nicht. Aber auch der Zweck des Volksschulunterrichtes widerstreitet einer Aufnahme der in Rede stehenden Fächer. Die letztere würde die Volksschule zu leicht der Gefahr aussetzen, daß sie, da eine wirklich gründliche und darum bleibende Ausbildung in Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre eben nicht möglich ist, ihre Schüler zu altklugem Aburteilen über unverstandene Dinge, zu frühreifem Eingreifenwollen in die Geschichte anleitet oder gar dem bösen Hange zum Prozessieren Vorschub leistet. Der Zweck der Volksschulbildung würde also nicht erreicht, sondern verfehlt. Auch die Annahme, daß durch den Unterricht in der Gesetzeskunde dem Socialismus vorgebeugt werden könne, ist eine durchaus irrige. Eher würde durch solchen Unterricht der socialen Verirrung unserer Tage in die Hände gearbeitet. Endlich macht die Schwierigkeit der Gegenstände auch viel größere Ansprüche an die Ausbildung der Lehrer. Ob denselben entsprochen werden kann, ist zum mindesten sehr fraglich.

Dennoch verlangt das Wesen der Volksschule eine Berücksichtigung dieser Wissensfächer. Die Bürger haben nicht bloß das Wahlrecht, sondern die Wahlpflicht. „Der beschränkte Unterthanenverstand hat im heutigen Leben keinen Platz mehr." Daher sind, ohne daß damit eine neue Disciplin eingeführt werden sollte,

*) Für die Realschulen schreibt das Nass. Schuledikt sogar „Technologie" als Unterrichtsgegenstand vor.

die notwendigsten Belehrungen über politische Fragen und Gegenstände bei geeigneter Gelegenheit zu geben.

Dasselbe gilt von der Vermittlung socialpolitischer Kenntnisse. Seit dem Hervortreten des vierten Standes ist ein Nivellieren der Stände zur Erscheinung gekommen. Die Volksschule kann an dieser Thatsache nicht vorübergehen, sondern muß Belehrungen, Ermahnungen rc. überall einflechten, wo sich Gelegenheit dazu bietet. Endlich ist in der Neuzeit auch das wirtschaftliche Leben auf ganz neue Bedingungen gestellt und erfordert größere Fähigkeiten als früher. Der Volksschule liegt somit die unabweisbare Pflicht ob, zur geeigneten Zeit und am passenden Orte über politische, sociale und wirtschaftliche Tagesfragen und Gegenstände Belehrungen („Ergänzungen") einzuflechten, ohne damit sich mit neuen Disciplinen belasten zu müssen. Selbstverständlich kann es sich aber nur um allgemeine Grundsätze und nicht um ausführliche ins einzelne gehende Erörterungen handeln und es ist die Aufgabe, den naheliegenden Gefahren nach Möglichkeit vorzubeugen. Die Beteiligung am politischen Leben muß sich in den Schranken des Gesetzes halten und darf nicht auf Volkssouveränetät abzielen. Eine sociale Ordnung ist ohne Ungleichheit nicht denkbar; daher kann von einer unterschiedslosen Gleichheit der Stände keine Rede sein.

Bei den wirtschaftlichen Belehrungen endlich ist hervorzuheben, daß solide, gediegene, ernste Arbeit allein zu Glück und Wohlstand führt, während schwindelhafte Hast und sträfliches Haschen und Jagen nach Besitz und Reichtum unausbleiblich zum Ruine führen müssen. Das beste Hilfsmittel bei den volkswirtschaftlichen Ergänzungen ist die Religion. Sie zeigt untrügliche allgemeine Grundsätze für das politische, sociale und wirtschaftliche Leben. Aber auch die übrigen Unterrichtsfächer bieten reichlich Anhaltspunkte zu Belehrungen in dieser Beziehung. Neues kommt dabei nicht vor, sondern die rechte Anwendung ist auch das rechte Neue. Daß die meisten Katechismen nur privatrechtliche und daneben nicht auch allgemein gültige Moral enthalten, ist ein empfindlicher Übelstand. (Z. B. beim dritten Gebote wäre erwünschte Gelegenheit, den Wert der Arbeit im allgemeinen, beim siebenten den Wert desselben als ehrlichen Erwerb zu betonen ic. rc.) Verwerflich aber wäre es, wenn das Utilitätsprincip in den Vordergrund gerückt würde. Das Bedürfnis zu volkswirtschaftlichen Ergänzungen ist keineswegs neu, sondern schon längst vorhanden, wie oben an dem Beispiel des Nass. Schuledikts gezeigt wurde. Die Volksschule aber hat durch ihr Dasein und ihre Arbeit schon lange volkswirtschaftliche Ergänzungen geboten. Möge sie es auch fernerhin verstehen und bethätigen, ihre Schüler zu Fleiß und treuer Pflichterfüllung und vor allem zum Glauben an Gott zu erziehen. Dann erfüllt sie am besten ihre Aufgabe im Sinne des Themas, welche Luther schon längst in treffender Weise bezeichnet hat in den Worten:

„Ein jeder lern' sein' Lektion,
So wird es wohl im Hause stohn!"

Das sind einige Gedanken aus dem inhaltreichen Vortrage. Einige Lehrer sprachen hierauf ihre Freude darüber aus, einmal daß der Herr Schulinspektor der Volksschule keinen neuen Unterrichtsgegenstand mehr aufbürden wolle, und zum andern, daß er die Wirksamkeit der Volksschule so rückhaltslos und voll anerkannt habe. Von einem Redner wurde betont, daß diejenigen Herren auf dem Frankfurter Lehrertag, welche für den genannten Unterricht gewesen, nur Lehrer an Fort-

bildungsschulen gewesen seien. Herr Professor Sachsse aus Herborn legte sodann in längerer Rede seine Ansicht von der Sache dar.

Er führte aus, daß bei den Volksschulen sowohl als auch für die höheren Schulen gegenwärtig undurchführbare Forderungen gestellt würden. Das sind alles schöne und wichtige Wissensfächer, die man anpreist und fordert, aber woher soll die Zeit kommen? Wenn z. E. die einklassige Volksschule für einen so wichtigen Unterrichtsgegenstand wie die Raumlehre es ist, wöchentlich nur 1 Stunde übrig hat, woher soll die Zeit kommen für volkswirtschaftliche Unterrichtsstunden? Die „volkswirtschaftlichen Ergänzungen" sind daher nichts weiter, als die maskierte Zurückziehung einer undurchführbaren Forderung. Was diese Ergänzungen sein und sagen wollen, das hat jeder denkende und verständige Lehrer schon längst gethan. Die sociale Frage ist mindestens zu 9/10 eine ethische Frage; und daher hat der Ref. darin recht, daß er die Religion obenan gestellt hat. Aber auch die übrigen Fächer haben schon längst dem tüchtigen Lehrer Gelegenheit geboten zu betonen, daß es wahr ist, was Franklin einmal sagt: „Wer dem Volke vorredet, daß es ohne Mühe und sauren Schweiß einen redlichen Erwerb und sicheren Besitz und darum wahres zeitliches Glück gebe, der ist kein Wohlthäter, sondern ein Verführer des Volks." Diese Ausführungen fanden allgemeinen Beifall.

Ein Redner knüpfte daran an und fragte: „Selbst wenn die Zeit zu dem in Rede stehenden Unterrichte vorhanden wäre, welches würde der greifbare Erfolg desselben sein?" Die Volkswirtschaft als separater Unterrichtsgegenstand in der Volksschule fand also nur Gegner, nicht einen Fürsprecher. Zum Schlusse verlas Herr Dr. Blügel Teile aus einem Erlasse des Kultusministers an den Vorstand der deutschen Adelsgenossenschaft, worin gesagt ist, daß Volkswirtschaftslehre und Gesetzeskunde als besondere Unterrichtsgegenstände in dem Lehrplane der Volksschule keinen Raum finden könnten. Mit Gesang und Gebet wurde sodann die Konferenz geschlossen. Ein gemeinsames Mittagsmahl vereinigte noch einmal die Teilnehmer der Konferenz, deren es diesmal über 100 waren. Den Toast auf Se. Majestät Kaiser Wilhelm II. brachte Herr Dr. Blügel aus. Man war mit dem Verlaufe und Erfolge der Konferenz allgemein zufrieden. Ein jüngerer Lehrer äußerte später dem Referenten gegenüber, daß er für die Volksschule weitläufige volkswirtschaftliche Belehrungen allerdings für nicht zweckmäßig erachte. Dagegen sei es sehr wünschenswert, wenn die Zöglinge des Seminars wenigstens in etwa mit den wichtigsten politischen, socialen und wirtschaftlichen Fragen der Gegenwart bekannt gemacht würden. Ob der junge Mann so ganz unrecht hat?

R. . A. H.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Elementarbuch der französischen Sprache. Herausgeg. von Dr. Wilh. Ricken. Erstes Jahr. Oppeln und Leipzig, Eugen Franck (Georg Maske). 1887. 80 S. geb. 1, 20. M.

Elementarbuch 2c. Herausg. von Dr. Wilh. Ricken. 2. u. 3. Jahr. 1888. 141 S. Ebd.

Daß der französische Elementarunterricht trotz der litterarischen Sündflut immer noch der Verbesserung bedarf, zeigt das Erscheinen dieser Schrift, die sich von den bisherigen Leistungen der Methodiker nicht unwesentlich unterscheidet. Hr. R. geht nicht, wie andere Reformatoren, sofort von schwierigen und größeren zusammenhängenden Lesestücken aus, er wird der Forderung, analytisch

zu beginnen, dadurch gerecht, daß er jedem einzelnen Kapitel ein aus leichten kurzen Sätzen bestehendes und für die Fassungskraft der Quintaner wohl geeignetes Lesestück, eine freigebildete Beschreibung oder eine Erzählung zur Veranschaulichung vorausschickt, zu welchem die erforderlichen Vokabeln am Schlusse des Buches zusammengestellt sind. Diesen Sprachmustern, die zugleich als französische Übungsstoffe dienen, folgt die Entwicklung der Regeln, die oft mit Absicht in einer ausführlichen genetischen Anschaulichkeit gegeben wird. Nicht selten folgt der methodisch anschaulichen Entwicklung die Regel selbst noch in der erwünschten knappen Form. Drittens wird der theoretische und praktische Stoff in passenden deutsch-franz. Übungen zur weiteren Verarbeitung und Befestigung dargeboten. Somit schließt sich das Verfahren des Verf. in Beispiel, Lehrsatz und Übung der in unsern muttersprachlichen Übungsbüchern befolgten Methode aufs erfreulichste an. Schon der geringe Umfang des für das erste Schuljahr bestimmten Heftes zu 80 S. und der des für das zweite und dritte Schuljahr bestimmten zu 141 S. nimmt für dieselben ein und wer einen tieferen Blick in die Reichhaltigkeit der Exerzitien und Übungen gethan hat, der wird nicht bezweifeln, daß die Bücher für den grammatischen Unterricht der ersten drei Jahre vollständig ausreichen, vorausgesetzt, daß darüber besondere Lehr- und Übungsstunden frühzeitig beginnen. Außerordentlich praktisch ist es, daß der Lernende auf analytisch-synthetischem Wege von vornherein mit der Satz- und Formenlehre bekannt gemacht wird und daß er ferner die schwierigen Pronomina, die Verneinungs- und Fragesätze mit und ohne Umschreibung so früh und schnell kennen lernt. Wenn wir den Plan des Buches so im allgemeinen betrachten, so möchten wir dem als tüchtigen Sachkenner und Kritiker bekannten Herrn Josef Sarrazin zu Baden-Baden beistimmen, der in der Zeitschrift Franco-Gallia (IV, 1) sich folgendermaßen äußert: „Rickens Elementarbuch scheint uns die beste Leistung zu sein, die seit Beginn der Reformbewegung auf den Büchermarkt kam. Jeder Lehrer, der das Glück hat, in der Wahl eines Lehrbuches unbehindert zu sein, sollte sich mit diesem ausgezeichneten Werke sofort bekannt machen." Im einzelnen habe ich indes mancherlei Bedenken. Verfrüht scheinen mir die Belehrungen über die Wortstellung im fünften Kapitel, besonders diejenigen über die Stellung der Adverbien im sechsten Kap. Das siebente K., in welchem die deutsch-franz. Übersetzungen erst beginnen, enthält zunächst Paradigmen über die Konjunktion von avoir und être im Präsens, Imperfekt und historischen Perfekt, jedes in vollständigen Sätzen, sogar in verneinter und angewandter Form, dann folgen sehr ausführliche Belehrungen über die Bildung des Adjektivs im Femininum und im Plural, und dann erst selbst eine gute halbe Blattseite Übungen, in denen das obige reiche Material nur höchst ungenügend zur Anwendung kommt. Eine gleiche Zusammendrängung des Stoffes wie sie zehnjährige Schüler nur mit Aufwendung der größten Mühe bewältigen können, findet sich in mehreren der folgenden Kapitel. Auf S. 11 liest man unter der Überschrift „wiederhole": des garçons Knaben, des nids, des filles etc., ohne daß bisher ein Wort über diese dem Schüler befremdlich erscheinende Form gelehrt worden wäre; über den „Teilartikel" handeln erst einige der letzten Kapitel des ersten Heftes. Auf S. 20 sind die Konjugations-Schemata zum Präsens von obéir, prendre und écrire zusammengestellt; ohne daß sich eine Bemerkung oder Übung anschließt. Der überaus wichtigen und klaren Auseinandersetzung über

den Gebrauch des Imperfekts und des historischen Perfekts auf S. 25 folgen zwar einige Übungen, die sich indes auf diese schwere Partie der Grammatik nicht beziehen. Eine erneuerte Durcharbeitung des Buches wird solche Schwierigkeiten und Mängel hoffentlich beseitigen und die drei Elemente der methodischen Trinität, Beispiel, Lehrsatz und Übung in jeder Lektion zu einem einheitlichen Ganzen enger verknüpfen. Bezüglich des zweiten Heftes können wir uns kurz fassen, da die methodische Anlage der einzelnen Lektionen dieselbe ist wie im ersten Hefte. Mit Recht hat der Verf. neben der sprachlichen Durcharbeitung auf den sachlichen Gehalt der Lese- und Übungsstoffe großes Gewicht gelegt. Wir können es uns nicht versagen, seine bezüglichen Worte hier zu wiederholen: „Mein Streben ging zunächst dahin, dem Knaben solche Meisterstücke zu bieten, welche inhaltlich interessant und bildend wären. Eine Anzahl derselben sind dem Kreise des täglichen Lebens entnommen, das sie in abgerundeten Bildern poetisch zu erklären suchen. Hier wie überall ist Anschaulichkeit ein Hauptprinzip, aber nicht jene falsche äußerliche Anschaulichkeit — wie sie etwa in der Darstellung einer Zimmereinrichtung bis auf Bürste und Kamm liegt, die die Phantasie zerstört und doch dem Geiste kaum anderweitigen Ersatz bietet: die innerliche frische Anschaulichkeit des lebensvollen Stoffes ist es, die der kindlichen Einbildungskraft des Knaben Nahrung giebt, die sein Gemüt zu vertiefen und sein Wollen in der Richtung auf das Ideale und sittlich Gute zu stärken geeignet ist. Freude an dem Leben und Weben da draußen, kindliche Ehrfurcht vor dem Schöpfer aller Dinge, herzliches Gottvertrauen, Liebe zur Arbeit und zur Pflichterfüllung, Achtung auch vor den Geringsten unter den achtungswerten Menschen — das sind die hohen und höchsten Güter, welche der französische Sprachunterricht, wie jeder Unterricht, nach Kräften zu fördern bestrebt sein sollte." „Die Art und Weise, wie auch bei diesen Übungsstunden die Anforderungen der Grammatik (und der Sprachfertigkeit fügen wir hinzu) mit den ästhetischen und ethischen Forderungen des erziehenden Unterrichts in Einklang gebracht wurden, wird hoffentlich die Anerkennung derjenigen Kreise finden, deren Anerkennung mir wertvoll sein muß." Hätten unsere praktischen Philologen, gleichviel ob die der älteren oder der neueren Sprache, neben dem Sprachunterrichte im engern Sinne die reale Grundlage der Sprache und den ethisch-idealen Zweck alles Unterrichtes stets im Auge behalten, so wäre auch die Klage über Zerstreuung und Überbürdung keine so allgemeine und berechtigte, wie sie es leider in weiten Kreisen noch ist. —

Zur Recension eingegangene Bücher.

Medicus, Unsere eßbaren Schwämme. Wandtafel für Schulen mit beigedrucktem Text. 1,50 M. Kaiserslautern, Aug. Gotthold.

Neumayer, Anleitung zu wissenschaftlichen Beobachtungen auf Reisen. 2. Aufl. in 2 Bänden à 1,60 M. 1. Lief. Berlin, R. Oppenheim.

Eulenhaupt, 800 gleich- und ähnlichlautende Wörter. 17. Aufl. 20 Pf. Nürnberg, Frd. Korn.

Druckfehlerberichtigung.

Seite 324 Z. 18 v. u. lies „materiales" statt „nationales".
Seite 327 Z. 18 v. o. lies „Wissensfächer" statt „Lehrfächer".

Evangelisches Schulblatt.

Oktober 1888.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Über die Hindernisse und Schwierigkeiten, die der Einführung des Herbart-Zillerschen Lehrplans entgegenstehen.

Von H. Grabs.

Es sind nun zwölf Jahre her, daß die „Allgemeine Pädagogik" von Ziller zum ersten Male erschienen, sechs Jahre, daß Professor Ziller nicht mehr unter uns weilt. Seit dieser Zeit ist viel für die Verbreitung seiner Ideen gethan worden. Hunderte von Schulmännern arbeiteten und arbeiten noch an den verschiedensten Orten im Geiste des Verewigten weiter, und doch ist, gestehen wir es offen, verhältnismäßig wenig erreicht; der herkömmliche Lehrplan, welcher seine Gestalt teils der Überlieferung, teils einem Kompromiß der zu Worte kommenden Schulinteressenten verdankt, besteht noch unverändert.

Unwillkürlich drängt sich die Frage auf: Wie kommt es denn, daß trotz der Nichtbefriedigung, die man in weiten Kreisen an der modernen Schule, ihrer Organisation und ihren Leistungen hat, die Zillersche Schulreform der Verwirklichung nicht näher rückt? Deshalb dürfte eine Erörterung der Hindernisse und Schwierigkeiten, die der Einführung des Herbart-Zillerschen Lehrplanes entgegenstehen, nicht unzeitgemäß erscheinen.

Absichtlich sage ich „des Herbart-Zillerschen Lehrplanes". Einzelne Forderungen der bez. Pädagogik sind bereits zu allgemeiner Anerkennung gelangt, so die Erweckung des Interesses im Schüler, die Gestaltung des Unterrichtsverfahrens nach den Formalstufen, die Einsicht von der unbedingten Notwendigkeit selbstgebildeter Abstraktionen seitens der Schüler, die Erkenntnis der Wichtigkeit, verwandte Gedankenstoffe, auch aus verschiedenen Unterrichtsfächern, aufeinander zu beziehen.

So erfreulich dieser Fortschritt der allgemeinen pädagogischen Einsicht auch ist, so genügt er doch noch lange nicht, um den Unterricht zu einem wahrhaft erziehenden, den Charakter energisch beeinflussenden und determinierenden zu machen. Ohne die Grundlegung des Zillerschen, überhaupt eines psychologisch aufgebauten Lehrplans für den gesamten Schulunterricht, bleibt alles nur Flickwerk, ein halbes Thun, dem das leitende Prinzip, der große, auf Grund der psychischen Gesetzmäßigkeit konstruierte, alles einbegreifende und in Dienst ziehende Hauptplan fehlt.

Fragt man, warum der Zillersche bezw. der von Professor Rein verbesserte

den Gebrauch des als die notwendige Voraussetzung für einen erziehenden Unter-
historischen Be antworten wir: Weil derselbe, der successiven Entwicklung des mensch-
zwar einig
diese eistes nachgehend, den Kulturgewinn der geschichtlichen Zeit, der Ver-
nic genheit und Gegenwart, nicht in buntem Gewimmel, sondern in dem als gesetzmäßig erkannten Nacheinander dem Schüler nahe bringt, so daß dem jedesmaligen Stoffe eine innere Disposition entgegenkommt, der Zögling die menschheitliche Entwicklung der Idee nach im kleinen durchmacht und so für die Gegenwart, ihr Verständnis und ihre Aufgaben, allmählich heranreift, und

zweitens, weil durch diesen Lehrplan die einzelnen Lehrfächer zu einem einheitlichen Organismus, in welchem keines das andere befehdet, sondern eines dem anderen dient, verbunden werden.

Dem klaren Blick des erfahrenen Schulmannes ist die langsame Fortbewegung dieser Angelegenheit wohl tief betrübend, aber nicht verwunderlich. „Die Pädagogik ändert sich langsam, sie folgt niemals bloß der Spekulation; auch niemals bloß der Erfahrung" (Herbart). Er weiß, wie weit der Unterricht von einer psychologischen Pädagogik entfernt ist. Er weiß, daß neue pädagogische Ideen erst Gemeingut der Lehrer werden, letztere die in jenen enthaltene Wahrheit nach ihrem vollen Gewicht erst erkannt haben müssen; ferner daß die Herbart-Zillersche Pädagogik nicht bloß an einer oder zwei, sondern an vielen Hochschulen eine Pflegstätte besitzen muß, ehe an eine volle Würdigung derselben und an eine Einführung ihres Lehrplansystems gedacht werden kann.

Alles Dekretieren von oben wäre sonst schädlich oder könnte doch leicht zum Schaden ausschlagen. Sich in die bez. Materie einarbeiten und ein volles Verständnis derselben erlangen, ist keineswegs so leicht, wie viele sich vorstellen.

I.

Die Ursachen, welche die Einführung des Zillerschen Lehrplans verhindern, liegen teilweise in der Sache selbst. Einesteils bestehen zwischen den Vertretern des bez. Lehrplans, z. B. zwischen Ziller und Rein, Differenzen, die an sich nicht bedeutend sind, welche jedoch von den Gegnern zu Gegensätzen aufgebauscht werden, wodurch im Leser die Meinung entsteht: die Herbartianer sind unter sich selbst nicht einig, die Sache muß also noch nicht ausgereift sein.

Andererseits ist es Pflicht der Erziehungswissenschaft, auch an das anerkannt Gute, wie es sich im bez. Lehrplan darbietet, immer aufs neue die Sonde der Kritik anzulegen. Bei diesem Bestreben läßt man jedoch nicht selten außer Betracht, daß die Kritik einer mühe- und wertvollen, genialen Arbeit, wie der Zillersche Lehrplan ist, sehr besonnen sein muß, ferner, daß das Bessere gewöhnlich der Feind des Guten ist und die ganze Sache leicht gefährden kann. — Zum dritten giebt es unter den Beurteilenden Leute, denen überhaupt nichts recht zu machen ist, die daher bald dies bald jenes tadeln, darüber viel Druckerschwärze

verschwenden, dabei den Schein geistiger Überlegenheit um sich verbreiten, die Angelegenheit aber diskreditieren und ihrer Entwicklung durch solches Dazwischentreten großen Abbruch thun.

Die Schwierigkeiten, zum vollen Verständnis des Zillerschen Lehrplans und seiner weitausgreifenden Motivierung zu gelangen, lagen, solange Reins Auslegungen, ich möchte sagen: Illustrationen zum bez. Lehrplansystem, die „acht Schuljahre", fehlten, zum Teil auch in der Schreibweise Zillers. Der Stil dieses unvergeßlichen Erziehers und Pädagogen ist schwerfällig, bewegt sich in langen Perioden, deren einzelne Glieder sehr inhaltsreich sind und geradezu ein langsames, Satz für Satz vordringendes Occupieren erfordern. Dieser Umstand hat viele vom Ziller-Studium abgehalten. Herbarts Stil ist kurz, fließend und klassisch schön, wegen seiner Kürze jedoch für viele dunkel. — Hierzu trat der Umstand, daß Zillers grundlegendes Werk für den Lehrplan lange Jahre nicht aufgelegt und auch auf antiquarischem Wege nicht zu erlangen war. Dank der Bemühungen begeisterter Schüler und Freunde Zillers ist dieses Hindernis durch die Neuauflegung der „Grundlegung", des „Seminarbuchs" und der „Allgemeinen Pädagogik" beseitigt. Die Herbart-Zillersche Litteratur ist aber so umfangreich, daß für die Fernstehenden noch die andere Schwierigkeit besteht, aus derselben für den Anfang des Studiums die passende Auswahl zu treffen. Wird hier fehlgegriffen, so kann gleich beim Eintritt in die fremdartige Gedankenwelt dem Leser die Lust für immer benommen werden.

Ein weiterer Umstand, der als ein Hindernis für die Einführung des Zillerschen Lehrplans betrachtet werden muß, ist der, daß dieser Plan auf achtklassige Schulen berechnet ist. Nun ist aber nur ein sehr kleiner Teil der öffentlichen Schulen achtklassig. Vier- und sechsklassige Schulen giebt es in größerer Anzahl, die Mehrzahl der Schulen jedoch ist ein-, zwei- und dreiklassig.

Der aus dieser Sachlage entnommene und oft erhobene Einwand gegen die Verwendbarkeit des bez. Lehrplans ist nicht stichhaltig. Unverändert und so, wie er in den Reinschen Schuljahren im Detail vorliegt, kann er allerdings nur in sehr wenigen Schulen zur Einführung gelangen. Es müssen in den Schulen mit geringerer Klassenzahl Zusammenziehungen und Kürzungen der Gesinnungs- und anderer Unterrichtsstoffe stattfinden. Für sechs- und vierklassige Schulen erscheint dies nicht allzuschwer. Für erstere würde sich vielleicht empfehlen, in den beiden Oberklassen, von denen jede zwei Schuljahre umfaßt, Abteilungsunterricht in der Religionsstunde einzuführen, so daß die Abteilung a der I. Klasse den abschließenden Katechismusunterricht erhielt, während Abteilung b mit schriftlichen Arbeiten (aus der V. oder Methodenstufe) beschäftigt wäre, und umgekehrt Abteilung a schriftlich arbeitete (oder repetierend teilnähme), während Abteilung b in die Apostelgeschichte eingeführt würde. Das ist ein Aushilfsmittel unter mehreren Möglichkeiten.

In der II. Klasse, welche bei normalem Aufrücken der Schüler das 5. und 6. Schuljahr umfaßt, wäre die Anordnung der Gesinnungsstoffe zu ändern, ohne daß diesem Stoffe großer Zwang angethan würde. Für diese Schuljahre ist nach dem von Rein verbesserten Lehrplan — nur auf diesen beziehe ich mich in dieser Arbeit — das Leben Jesu in zwei Abschnitten bestimmt, für den ersten Kursus die Jugendgeschichte des Heilands, die Geschichten von Johannes dem Täufer, die Mehrzahl der Wundererzählungen und die leichteren Gleichnisse, für den zweiten Kursus die übrigen Wunderwerke, die größere Zahl der Gleichnisse, die Bergpredigt, Leiden, Tod und Auferstehung Jesu. Hier empfiehlt sich der Unterricht in gesonderten Abteilungen nicht so sehr. Der Unterschied von dem nach dem Zillerschen Lehrplan geforderten Unterricht bestünde dann darin, daß eine Hälfte der Klasse den schwierigeren, weil vorwiegend Didaktisches enthaltenden Kursus vor dem leichteren durchmachen müßte. Es ist das allerdings ein Verstoß gegen die Apperceptionskraft. Wenn man jedoch erwägt, daß (nach Einführung des bez. Lehrplans) der Schüler vier Jahre hindurch auf die Erfassung der höchsten sittlich-religiösen Gedanken vorbereitet worden ist, so dürfte dies übertriebenen Bedenken gegenüber beruhigen.

Aber es giebt noch andere Auswege aus der Verlegenheit. Man kann den Stoff auch auf einen einjährigen Kursus zusammendrängen, hinsichtlich der Gleichnisreden jedoch und vielleicht auch der Wundererzählungen eine Zweiteilung vornehmen; so daß neben dem zu wiederholenden Alten für den älteren Jahrgang auch neue Stoffe auftreten. Vom Leiden, Tod, Begräbnis und Auferstehung muß so wie so alljährlich gehandelt werden, wenn man nicht das Kirchenjahr mit seinen großen Festen ignorieren will.

Die vier ersten Schuljahre würden die VI. bis III. Klasse bilden und müßte für sie die Reinsche Stoffwahl bleiben.

Was die Einführung des Zillerschen Lehrplans in der vierklassigen Schule anlangt, so kann in jeder Klasse entweder getrennt in Abteilungen — selbstverständlich unter Verkürzung der Unterrichtszeit für jede Abteilung um die volle Hälfte — unterrichtet werden, oder es ist ein einjähriger Kursus einzurichten — alle Schüler nehmen den wesentlich verkürzten Stoff zweimal durch —, oder es ist zweijähriger Kursus und hier entstünde der schon berührte Übelstand, daß der eine Jahrgang, also die Hälfte jeder Klasse, das historische und religiöse Material nicht in der richtigen Reihenfolge erhielte. Alle drei Möglichkeiten haben belangreiche Nachteile. Gegen den einjährigen Kursus, welcher eine zweimalige Behandlung des Stoffes zur Folge hat, kann man einwenden, daß er wider das religiöse Interesse, also gegen die Kardinalforderung der Herbartschen Pädagogik, sei; dem Schüler soll nie das Bewußtsein des Weiterdringens und Fortschreitens abhanden kommen, ebenso wenig das Gespanntsein, neue Gebiete in geistigen Besitz zu nehmen.

Hierzu bemerke ich: Was nach dem bez. Lehrplan im 5. und 6. Schuljahr dem Schüler dargeboten wird, gehört zur kostbarsten Geistesnahrung, ist ewig schön und klassisch. (Auch die übrigen Gesinnungsstoffe, wie die epischen Märchen und der Robinson fürs 1. und 2. Schuljahr, die Geschichte der jüdischen Patriarchen, Richter und Könige fürs 3. und 4. Schuljahr, der Apostelgeschichte fürs 7. Schuljahr entbehren nicht der Klassicität.) Das Klassische aber hat die Eigenschaft, daß es nicht leicht langweilig wird, nicht veraltet, sondern wieder zu sich einladet. Hierzu kommt als zweites Moment die Beschaffenheit des kindlichen Geistes, der ewige Wechsel im Bewußtsein und die Schwäche des Gedächtnisses, infolge deren die ein Jahr vorher behandelten Erzählstoffe nur noch in dunklen Umrissen vorhanden sind, sehr vieles von ihnen vergessen ist.

Was das andere Bedenken anlangt, daß sowohl im einjährigen Kursus als auch im Abteilungsunterricht zu viel des wertvollen Stoffes dem Schüler müßte vorenthalten werden, mache ich darauf aufmerksam, daß es im geistigen Leben ähnlich wie im physischen ist. Die Menge thuts nicht! Der Mensch lebt und gedeiht nicht von dem, was er ißt, sondern von dem, was er verdaut. Viel förderlicher für das Interesse, wie für die geistige Gesundheit überhaupt ist ein knappes, als ein überfülltes Maß, ein Zuwenig als ein Zuviel. Dafür spricht noch die Thatsache, daß wir nur Durchschnittskinder und Unter-Normale in vielen Volksschulen haben. Bei ihnen ist's wie bei einem kleinen Feuer im Ofen: legt man nicht zu viel Kohlen darauf, so brennt es weiter und wird groß; schüttet man aber zu reichlich auf, so geht es bald ganz aus, denn die Flamme wird erstickt. Ein Zuviel an Geistesstoff führt zu Übersättigung und Abspannung, auch bei Erwachsenen. Wer hätte nicht bei mancher Rede oder Predigt bei sich selbst gesagt: Wäre sie kürzer gewesen, hätte sie tiefer gewirkt. Und nun denke man an die im vollen Wachsen begriffenen, vieler Bewegung in freier Luft benötigenden Schulkinder! Ein strenges Angespanntsein 20 oder 25 Minuten lang beim Abteilungsunterricht ist für sie eine ganz respektable Leistung.

Schätzenswerte Vorschläge, wie man für die vierklassige Volksschule den Zillerschen Lehrplan modifizieren könne, hat Schulinspektor Gentsch in Halle (siehe Deutsche Blätter für erz. U. 1887 Nr. 16—19) gemacht. Dieselben stellen ein zwischen der Zillerschen Theorie und der Wirklichkeit geschlossenes Kompromiß dar. Wenn auch vielerlei an ihm zu verbessern sein dürfte, kurzer Hand den Plan abzuweisen, wie A. Rude in Argenau in Barth's Erziehungsschule (1887 Nr. 8) gethan, halte ich nicht für gerechtfertigt. Ebenso wenig dürfte sich der daselbst gegebene Rat empfehlen, daß man mit der Einführung des bez. Lehrplans so lange warten möge, „bis sich die unverderbten Kulturstufen die Thüren der Schulen erschlossen haben." Da könnten wir noch lange warten, und viele von uns würden zuvor ins Grab sinken. Der andere Vorschlag Rudes dagegen ist sehr beachtenswert. Er sagt: „Will man jedoch Erfahrungen in der

Praxis gewinnen und einen Versuch in der vierklassigen Volksschule machen, so schlage ich vor, jedem Schuljahre gesonderte Religionsstunden anzusetzen." Das wäre der beste Auskunftsweg. Jedoch weil den übrigen Lehrfächern nichts an Zeit entzogen werden darf, — dies ist das allgemeine Urteil — so ist hierfür erfordert, daß sich Lehrer finden, welche über die Pflichtstundenzahl hinaus die Mehrarbeit unentgeltlich übernehmen. Hieran dürfte meistens der Vorschlag scheitern. Sollte Rudes Vorschlag jedoch durch einfachen Abteilungsunterricht verwirklicht werden, so erhebt sich die andere, allen Abteilungsunterricht drückende Schwierigkeit, daß die um die Hälfte verkürzte Unterrichtszeit sehr knapp erscheint.*)

M. E. liegt ein wesentlicher Mangel des Gentschschen Planes darin, daß er in den beiden ersten Schuljahren viel zu wenig an Erzählstoff bietet. Die biblische Geschichte eignet sich für diese Jahre durchaus nicht; sie auf dieser Stufe unterrichtlich behandeln heißt nichts anderes als religiösen Verbalismus treiben. Die in Gentsch' Plan aufgestellten Erzählungen der Heilsthaten gehören in die Schulandacht oder in die einzurichtenden wöchentlichen Erbauungsstunden. Das Erklären und Memorieren der angeführten Gebete und Verse wirft, abgesondert von einer geschichtlichen Unterlage, für die sittlich-religiöse Bildung recht wenig ab. Wo bleibt nach Gentsch's Vorschlägen die Propädeutik und die Zurichtung der kindlichen Herzen für die wirkungsvolle Aufnahme der göttlichen Heilsgeschichte?

Am schwierigsten ist die Einführung der Zillerschen Kulturstoffe oder seines Lehrplans in der einklassigen Schule. Hier ist nicht der Ort, auf diese Frage einzugehen und verweise ich auf eine sehr wertvolle Arbeit des Seminarlehrers A. Florin in den Bündner Seminarblättern (Jahrgang III) „Die Gesamtschule".

Die Hauptsache für die Gestaltung des Lehrplans ist und bleibt, daß dem Gesetz der Denkentwicklung (die menschliche Denkthätigkeit ist anfangs vorherrschend phantasierend oder dichtend, dann verstandesmäßig auffassend und beiläufig reflektierend, zuletzt vorwiegend und richtig reflektierend) bei dem Nacheinander der zu Bildungscentren zu erhebenden Erzählstoffe Rechnung getragen werde und zweitens, daß dabei auch auf die simultane Ordnung der Teile der verschiedenen Unterrichtsgegenstände die nötige Rücksicht genommen werde, weil im entgegengesetzten Falle schädliche Hemmungen und Widersprüche im kindlichen Bewußtsein entstehen und ein Zusammenwirken des Vielen zur Einheit im Geiste unmöglich ist. — Auf die Wahrung dieser Grundgedanken kommts hauptsächlich an; denn nicht ein Modell, in welches alle Schulgestalten hineingezwängt werden

*) Rudes Meinung ist — nachträglich habe ich dies von ihm erfahren — ebenso wie jetzt z. B. der Zeichenunterricht in den unteren Klassen eingeführt wird, ohne daß zuvor gefragt worden, wo die Zeit hierfür hernehmen, ebenso und mit viel größerem Rechte könne dies bei den Mehrreligionsstunden geschehen. Diese müßten einfach in die Gesamtstundenzahl eingereiht werden. — Eine solche Verwirklichung wäre mit Freuden zu begrüßen!

müssen, ist der Zillersche Lehrplan, sondern ein Beispiel zu freier, bewußter Nachachtung.

II.

Andere Hindernisse sind in den bestehenden Verhältnissen gegeben.

Der Unterricht ist eine große Kunst, das gilt im höchsten Grade vom erziehenden Unterrichte. Man kann flugs den verbesserten Lehrplan einführen und wird doch wenig Früchte erzielen, wenn es an Direktoren und Lehrern fehlt, die im Geiste Herbarts wirken. Denn nicht im mechanischen Nachmachen dessen, was Ziller und seine Nachfolger teils in Skizzen gezeichnet, teils in Kleinarbeit ausgeführt haben, beruht die Kunst des Unterrichts, sondern im richtigen Anwenden der verschiedenen Normen und Gesichtspunkte auf jeden einzelnen Fall, im Individualisieren.

Zwar reicht der Einfluß des Herbartschen Geistes gegenwärtig um vieles weiter in die Lehrerwelt hinein als vor 15 und 20 Jahren. Giebt es doch bereits in den preußischen Schullehrer-Seminaren einzelne Herbartianer. Man hat auch bei den Abgangsprüfungen an diesen Anstalten begonnen, Fragen aus der Herbartschen Pädagogik zu stellen. Im ganzen aber fehlt es noch sehr an in diese Pädagogik genügend eingedrungenen Lehrkräften. Ganz natürlich. Herbart und Ziller haben eben ihren Einzug in die Seminare noch nicht gehalten bezw. nicht halten dürfen. Das ist ein Haupthindernis der Einführung des Zillerschen Lehrplans, abgesehen davon, daß die Organisation dieser Anstalten als zweckmäßig kaum mehr betrachtet werden kann (siehe Dr. Just „Die Stellung des Lehrer-Seminars in der Reihe der Schulen und seine innere Organisation". Deutsche Blätter f. e. U. 1879 Nr. 18—20). Außerdem ist die Weise, wie in den Seminaren meist Psychologie gelehrt wird, zur Erweckung des pädagogisch-philosophischen Interesses wenig geeignet. Die Psychologie wird einfach vorgetragen, also rein theoretisch gelehrt. Dem entgegengesetzt empfiehlt sichs, die psychologischen Gesetze aus der pädagogischen Praxis, also aus der Übungsschulthätigkeit heraus, finden zu lassen, in ganz ähnlicher Weise, wie die grammatischen und orthographischen Regeln in der Schule aus den Lesestücken genommen werden. So allein entstehen sie durch Selbstthätigkeit, erwecken Lustgefühle des Gelingens und drängen zum Weiterstreben. Die andere Weise ist der mechanischen dogmatischen Aneignung ziemlich ähnlich und erzeugt weder Wissensstreben, noch Wertschätzung des Wissens.

Der Geist und Einfluß des Seminars hängt in erster Linie vom Direktor ab. Dieser ist in den meisten Fällen ein akademisch gebildeter Mann. Neben ihm wirkt gewöhnlich noch ein studierter Lehrer. Beide haben auf der Universität wohl philosophische Studien getrieben, von der Herbartschen Philosophie ist ihnen jedoch in der Regel weiter nichts als der Name bekannt — ich habe die Verhältnisse im Osten im Auge; im Westen des Vaterlandes dürften dieselben vielleicht

anders liegen —. Daher wird die Herbartsche Pädagogik nicht eher in die Lehrerbildungsanstalten einziehen, bis dieselbe an vielen Hochschulen gelehrt wird, und nicht einzig in Jena und Leipzig.*)

Lehrstühle dieser Pädagogik allein würden jedoch zu tieferer Einwirkung auf die Kunst des Unterrichts und der Erziehung nicht hinreichend sein, vielmehr ist notwendig, mit jedem Lehrstuhl ein pädagogisches Seminar mit Übungsschule zu vereinigen. Dann erst können die Studierenden beobachten und erkennen, welche Gestalt die Theorie in der Praxis annehmen soll. Ohne diese Veranstaltungen gliche die pädagogische Professur einem Lehrstuhle der Agrikultur ohne Versuchsfeld.

In dem Mangel an pädagogischen Universitäts-Seminaren haben wir eines der wesentlichsten Hindernisse der Einführung des Zillerschen Lehrplans zu erkennen.**) Hierin liegt auch die hauptsächlichste Ursache, daß an den hohen und höchsten Stellen der Schulverwaltung die Herbart-Zillersche Theorie nicht nach ihrer Bedeutung gewürdigt wird.

Zu den hindernden Verhältnissen ist auch die Einrichtung von Simultanschulen zu rechnen. Diese Schule entbehrt des konfessionellen Charakters. Daher kann sie von den Zillerschen Gesinnungsstoffen keinen Gebrauch machen. Die notwendige Konzentration ist in jedem Falle unmöglich. Lehrer Ries aus Frankfurt a. M. hat die Simultanschule auf der 26. allgemeinen deutschen Lehrerversammlung zu Darmstadt als eine kulturgeschichtliche, eine politische und nationale und auch als eine pädagogische Notwendigkeit bezeichnet. Ebenso gut hätte er die Mischehe als Normalehe und pädagogische Notwendigkeit hinstellen können. So lange wir als besonnene Männer unsere Erziehungsarbeit nicht an das Spinngewebe bloßer Einbildung oder leerer Abstraktion befestigen können, so lange müssen wir an das thatsächlich Gegebene anknüpfen. Gegeben ist uns die Familie und die in ihrem Schoß geübte Erziehungsarbeit. Die Familie aber ist nicht konfessionslos, auch nicht zwiespaltig geteilt, sondern hat in der Regel einen bestimmten konfessionellen Charakter, wie dies die Statistik nachweist. Durch den bestimmten religiösen Bekenntnisstand sind die religiösen Erfahrungen und Anschauungen, welche die Schüler als Ausstattung des Elternhauses in die Schule mitbringen und welche die Grundlage für die Gesinnungsbildung sind, bedingt. Dies ist ein unabänderliches Faktum. Wer hiervon absieht, baut seinen Erziehungsbau auf Sand. Dies thut aber die Simultanschule; darum ist sie nicht eine pädagogische Notwendigkeit, sondern eine pädagogische Anomalie. (Von den anderen Übertreibungen des Kollegen zu sprechen, ist hier nicht der Ort.)

*) Dörpfeld a. a. O. S. 97 u. f. 71.

**) O. Beyer. Für pädagogisch-akademische Seminarien. (Barth's Erziehungsschule 1885. Nr. 5.)

III.

Das schädlichste unter allen Hindernissen, die sich der Einführung des Zillerschen Lehrplans entgegenstellen, ist das Vorurteil in seiner mannigfachen Gestalt.

Fest wie der Tiefe Grund
Ruht's auf dem Erdenrund.

Auch in pädagogischer Hinsicht gilt dies. Eben erst ins Nichts zurückgewiesen, schießt es, der Hydra ähnlich, an anderen Orten um so mächtiger auf.

Nicht alle Vorurteile, die mit obigem Thema in Zusammenhang stehen, sollen erwähnt werden, sondern nur einige.

Man behauptet: dadurch, daß im 1. und 2. Schuljahre nach Zillers Plan kein Unterricht in der biblischen Geschichte erteilt wird, komme die religiöse Erziehung zu Schaden. Das ist schon so oft widerlegt worden, daß ich eigentlich davon absehen sollte. — Man übersieht hierbei, daß die Religiosität des Kindes tief unter der des Erwachsenen steht und nur eine unvollkommene Form, ein Anfangsstadium darstellt, daß das, was dem Erwachsenen als beste Nährquelle für sein Glauben und Wollen dient, nicht die gleiche Wirkung für das Kind haben kann. Die Wurzeln der Religiosität müssen außerdem so tief gelegt werden, daß dies durch den üblichen biblischen Geschichtsunterricht mit seinem logisch zergliedernden Verfahren unmöglich geleistet werden kann. Schon Pestalozzi hat vor 100 Jahren dies gepredigt und auch Herbart hat es klar ausgesprochen. Religion ist dem sechsjährigen Kinde überhaupt nicht Sache des kalten Verstandes, sondern des warmen Empfindens, ist ihm Leben und Lebensbethätigung.

„Aber die Kleinen erzählen doch so gern und schön und geben so hübsche Antworten," wirft man ein. Ganz recht, sie sprechen ganz schön und erzählen wie ein Buch, aber es ist die Sprache des Papageien, der Tag für Tag dressiert worden ist!

Im Gesinnungsunterricht darf man nicht von den biblischen Erzählungen ausgehen, sondern von Vater und Mutter, dem Leben der Familie. „Von den Eltern nehme man, idealisierend, die Eigenschaften der Gottheit. Man zeige aber auch die menschliche Schwäche und Abhängigkeit, den zweifelhaften Wert der Güter, die Flüchtigkeit des Genusses, mache diese Gedanken frühzeitig geläufig und weise hin auf den Vater in der Höhe, zu dem die Eltern daheim, die Lehrer in den Schulen, die Erwachsenen in der Kirche und auch die Kindlein in ihren Bettchen beten.

Aber auf die Pflege der Gottesidee allein darf sich die religiöse Unterweisung nicht beschränken; ebenso sehr gilts das sittliche Urteil zu wecken, zu reinigen und schärfen, damit es die oberste Appellinstanz im Innern dereinst auch wirklich werden könne. Nur müssen die Bilder sittlichen Fühlens und Handelns, welche den Kleinen zur Anschauung gebracht werden, im Augenkreise der Kinder liegen

und nicht in der Lebenszone der Erwachsenen. Sonst kann eigene innere Zustimmung oder Mißbilligung nicht zustande kommen und die Bildung der Gesinnung geht leer aus.

Bei dem allen darf außerdem eins nicht versäumt werden: das sympathetische Gefühl, die Teilnahme, die sich gern und leicht in das Geschick des andern hineinversetzt; denn die selbstlose Liebe ist die große Pulsader des sittlich-religiösen Lebens.

Faßt man die genannten Voraussetzungen zusammen ins Auge und den weiteren Umstand, daß für die empfängliche Aufnahme der göttlichen Heilsgeschichte auch die Schulung der Phantasie unumgänglich nötig ist, so kommt man zu dem Schlusse: diese innere Vorbereitung läßt sich im genannten Lebensalter an Stoffen, die jenseit der kindlichen Empfindungs- und Lebenssphäre liegen, also an biblischen Geschichten, nicht erzielen; am geeignetsten hierfür sind die von Ziller in seinem Lehrplane ausgewählten Stoffe: Märchen und der schulmäßig bearbeitete Robinson.

Auch der andere Einwurf, daß nach dem bez. Lehrplane die Heilslehre und die Teile des Katechismus dem Kinde viel zu spät bekannt würden, qualifiziert sich als ein Vorurteil und beruht auf Unkenntnis oder Mißachtung der individuellen Geistesentwicklung, sowohl der Gesetze der Denkentwicklung im allgemeinen als auch der der ethischen Entwicklung im besonderen.*)

Ferner wird gegen den Zillerschen Plan geltend gemacht, daß man denselben nicht eher einführen könne, bis seine Richtigkeit und Zweckmäßigkeit durch die Erfahrung bestätigt worden sei. Die Gegner bewegen sich hierbei — wissentlich oder unwissentlich — in einem Zirkel. Sobald von herbartischer Seite Raum zur Durchführung des Lehrplans verlangt wird, hält man die Schulordnungen mit ihren hindernden Bestimmungen entgegen, und wiederum, sobald man der Wucht der wissenschaftlichen Begründung sich gegenüber gestellt sieht, flüchtet man hinter den Einwand, daß die Richtigkeit der Zillerschen Theorie in der Praxis noch nirgend dargethan sei.

Wie steht es aber mit der Einwendung, daß die Richtigkeit des Zillerschen Plans selbst theoretisch noch zu erweisen sei?

Wie hoch die methodische Detailarbeit betr. die bis ins einzelne gehende Ausführung des Lehrplans auch einzuschätzen ist, so beruht der Hauptwert des Planes dennoch nicht hierauf, sondern auf dem großen und genialen Gedanken, der das Fundament des Ganzen bildet, auf der Erkenntnisthatsache, daß zwischen der individuellen und generellen Entwicklung ein Parallelismus besteht, daß die inneren Zustände des jungen Menschen nicht ordnungslos verlaufen, sondern in drei Hauptstadien sich vollziehen, und daß korrespondierend mit diesem Bildungsgange die Unterrichtsstoffe in einem bestimmten Nacheinander dargeboten werden müssen. Diese Idee ist neuerdings von Universitäts-Professor Dr. Vaihinger die

*) Th. Vogt, Erläuterungen zum XVI. Jahrbuch S. 39 u. f.

bedeutsamste pädagogische Entdeckung des ganzen Jahrhunderts genannt worden. Und mit Recht. Die Richtigkeit dieses psychologischen Erkenntnissatzes ist unbestreitbar.*)

Leider ist von der Berücksichtigung derselben in den eingeführten Lehrplänen wenig und nichts zu entdecken. Dieses Faktum allein beweist, wie notwendig die Reform der Lehrpläne ist.

Der zweite grundlegende Reformgedanke bezieht sich auf das Nebeneinander des Unterrichts und bezweckt die Herstellung eines Zusammenhangs der Teile des Lehrplans, dadurch das Zusammenwirken der Unterrichtsgegenstände und die Erreichung eines größeren Gesamterfolges im Geiste des Schülers: es ist die Forderung der Konzentration des Unterrichts. Auch ihre Richtigkeit steht außer allem Zweifel und ist durch Erfahrung und Wissenschaft dargethan. (Siehe „Notwendigkeit einer Konzentration des Unterrichts, dargethan auf dem Wege der Rechnung" von Br. Männel. Deutsche Blätter f. e. U. 1886. Nr. 6. 7.) Nicht das Isolierte erhält sich im Geiste, wird machtvoll und treibend, sondern was wohl verbunden und vielfach verknüpft und dadurch zu einer höheren Potenz im Bewußtsein geworden ist.

Daraus resultiert mit Bestimmtheit: die psychologischen Grundlagen des Zillerschen Planes sind richtig.

Anders kann möglicherweise die Antwort später lauten, wenn man die von Ziller für die einzelnen Schuljahre ausgewählten Stoffe auf ihre Kongenialität mit den aufsteigenden Apperceptionsstufen unausgesetzt prüfet. Seit vielen Jahren hat sich die wissenschaftliche Diskussion, besonders innerhalb des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, dieser Frage eifrig gewidmet.

Eine Frucht dieser Überlegungen ist die Verbesserung des Zillerschen Entwurfs in den „acht Schuljahren" durch Rein und seine Freunde in der Weise, daß die alttestamentliche Geschichte statt auf drei auf zwei Jahre, auf das III. und IV. Schuljahr, zusammengedrängt, das Leben Jesu dagegen statt für ein Jahr für zwei Jahre zum Bildungscentrum erhoben worden ist.

Wiederholt hat man auch die zweite Reihe der Gesinnungsstoffe, welche parallel neben der heiligen Geschichte herläuft, — sie soll die in der biblischen Geschichte erworbenen ethischen Gedanken ergänzen, ausprägen, auf einem andern Gebiete wiederholen und so den historischen Unterricht zu einer Schule der Willensbildung machen — die Profangeschichte und ihre Anordnung nach Ziller, geprüft.**) Besonders fleißig hat man die zur Einführung in die profane oder vaterländische Geschichte geeigneten Stoffe, die deutschen Sagen, auf Inhalt und

*) Siehe Rein, Pädagogische Studien 1888. II. Heft. „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte". S. 88. Desgl. S. 93.

**) Siehe Generalversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. (Deutsche Blätter f. e. U. 1887 Nr. 28. 29. S. 232 u. f. f.)

Verwendbarkeit untersucht. Ebenso sind die Fragen über die Stellung, Ausdehnung und Angliederung der übrigen Unterrichtsgegenstände, wie z. B. der beschreibenden Naturwissenschaften, des Rechnens, Zeichnens noch im Flusse und werden fortgehend, besonders auf den genannten Generalversammlungen und im Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik mit Sorgfalt und Hingebung erörtert.*)

Daher kann man allerdings sagen: Fertig und völlig ausgereift, d. h. jedweder Verbesserung nicht mehr bedürfend, ist der Zillersche Lehrplan in seiner Spezialisierung nicht. Das kann er aber auch nicht sein! Das kann auch von keinem andern Lehrplane behauptet werden, selbst nicht vom besten der staatlich anerkannten. Das lehrt die Geschichte der Pädagogik.

Soviel ist jedoch trotz der absprechenden, oft kleinlichen und gehässigen Kritik der Gegner erwiesen, daß der Ziller-Reinsche Plan bis in jede Einzelheit hinein auf den sorgfältigsten Erwägungen beruht und daß er hinsichtlich der Anordnung aller seiner Teile, sowohl in simultaner als successiver Beziehung, als eine großartige Leistung, als ein Musterentwurf betrachtet werden muß. Daß dies nur von wenigen eingesehen wird, mindert an dem großen Wert dieses Lehrplansystems nichts, sondern hat lediglich darin seinen Grund, daß die meisten sich auf den psychologischen Standpunkt des Erziehers nicht zu stellen vermögen, sondern meinen, der logische Gang, den die Fachwissenschaften gemäß ihrer Entwicklung eingeschlagen haben, müsse den Gang des Unterrichts im Lehrplan auch bestimmen, dabei aber außer acht lassen, daß die menschliche Denkentwicklung dem psychologischen, aber nicht jenem logischen Gange folgt. (Th. Vogt „Die Abhängigkeit des Lehrstandes in pädagogischer Beziehung". Jahrbuch XX, S. 286.)

Bezüglich des mehrdeutigen Einwurfes, daß „die Gesamtheit der Kulturentwicklung der Schulzeit vom 6.—14. Lebensjahr nicht kongenial" sei, verweise ich auf das von mir wider Seminardirektor Bürgel Gesagte (Barth's Erziehungsschule „Eine neue abfällige Beurteilung der Herbart-Zillerschen Pädagogik". 1885 Nr. 10—12. S. 146 u. f.)

Durch das Vorstehende ist nachgewiesen worden, daß die Hindernisse, welche sich der Einführung des psychologisch aufgebauten Lehrplans entgegenstellen, außerordentlich zahlreich und mächtig sind. Teils liegen sie in der Sache selbst, in der Differenz zwischen dem Zillerschen und Reinschen Plane und den daraus abgeleiteten Fehlschlüssen der Gegner, in der Schwierigkeit, den für achtklassige Schulen gegebenen Entwurf unter Wahrung der Prinzipien für einfachere Schulen umzugestalten; teils liegen sie in den bestehenden Verhältnissen, in dem Mangel an geeigneten Lehrkräften in Volksschule und Lehrer-Seminar, an der notwendigen Anzahl pädagogischer Lehrstühle und akademischer Seminare sowie in der Ein-

*) Dr. Just, Konzentration oder konzentrische Kreise. Jahrbuch XX, S. 240.

richtung von Simultanschulen, teils in alten und weitverbreiteten Vorurteilen und Mißverständnissen begründet.

Trotz alledem dürfen wir nicht verzagen, noch uns entmutigen lassen. Die Weiterbildung der Erziehungswissenschaft ist die Sache der Menschheit, ist Pflichtgebot der ethischen Ideen und darum der größten Anstrengungen würdig. Wie fest auch die Herrschaft des herkömmlichen, gläubig hingenommenen, durch Gewohnheit geheiligten und mit staatlicher Gewalt geschützten Lehrplans erscheine, — das Weltenrad geht weiter; die Gegenwart mit ihren großen gesellschaftlichen Krankheiten heischt immer dringender gründliche Hilfe, vornehmlich von der Jugenderziehung, und endlich werden auch die stärksten Vorurteile weichen müssen. Der Umstand, daß die Zahl derer, die auf dem Grunde herbartischer Anschauungen sich zusammenfinden, in zwar langsamem, aber stetem Zunehmen begriffen ist, ist wohl geeignet, unsere Hoffnungen zu vermehren.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Aus dem Osten Deutschlands.

Gau-Lehrerversammlung in Gr. Glogau. Auf Einladung des Lehrervereins Glogau hatten sich am 1. Oktober 1887 die Lehrervereine Grünberg, Neusalz, Neustädtel, Dalkau, Schlichtingsheim, Gramschütz und Rietschütz hierselbst eingefunden, um die bereits beschlossene Begründung eines Gauverbandes zu vollziehen und die erste Verbandssitzung abzuhalten. Seit Wochen hatte sich der Glogauer Verein bemüht, ein reichhaltiges und interessantes Programm für diese Versammlung aufzustellen. Die Präsenzliste wies 117 Lehrer, darunter 21 Gäste, auf. Um 3¼ Uhr wurde die Versammlung durch den Vorsitzenden des Glogauer Vereins, Mittelschullehrer Prüfer, eröffnet. Er begrüßte in einer herzlichen Ansprache die Versammlung und sprach den Nachbarvereinen warmen Dank aus für ihr Erscheinen, durch welches sie die Bereitwilligkeit bekundet, im Rahmen des Provinzialvereins eine engere Arbeits- und Interessengemeinschaft zu bilden. An die Lehrer der Bürger- und Volksschulen würden, seitdem die Pädagogik sich zu einer Wissenschaft entwickelt habe, große Anforderungen gestellt. Die gegenseitige geistige Anregung in den Vereinen sei eines der Mittel, durch welche bewirkt werde, sich gegenseitig zu belehren und weiter zu fördern. Die amtlichen Konferenzen könnten die freie Vereinsthätigkeit nicht ersetzen. Der Vorsitzende ergriff sodann nochmals das Wort, um in Erfüllung einer Dankespflicht der Hohenzollern zu gedenken und sie, insbesondere Kaiser Wilhelm I, als eifrige Kulturförderer, die sich um die preußische Volksschule unsterbliche Verdienste erworben haben, zu feiern. Die Versammlung stimmte in das auf den Kaiser ausgebrachte Hoch dreimal begeistert ein. Nach Erledigung des geschäftlichen Teils wurde in die Tagesordnung eingetreten.

Zuerst erhielt Mittelschullehrer Grabs das Wort. Derselbe hielt einen Vor-

trag über „die Formalstufen und ihre Anwendung im Unterrichte.“ Redner erklärte zuerst die Bedeutung des Terminus „Formalstufen des Unterrichts,“ erörterte die Frage nach der Originalität dieses Unterrichts-Verfahrens und zeigte, daß dasselbe nicht auf der alten Theorie der angeborenen Seelenvermögen, sondern auf der neuen von Herbart begründeten psychologischen Auffassung basiere. Wolle man die Formalstufen recht verstehen, so müsse man sich das Lernen vergegenwärtigen. Der Lernvorgang zerfalle in zwei Prozesse, einen Apperceptions- und einen Abstraktionsprozeß. Zur Verdeutlichung verglich Redner dieselben mit den leiblichen Vorgängen der Speiseaufnahme und Assimilation, wies dann nach, daß alles Lernen ein Appercipieren sei und unter welchen Umständen die Apperception mißlingen, bezw. erfolgreich zustande kommen müsse. Nachdem er die I. und II. Stufe, die „Analyse“ und „Synthese“, begründet hatte, zeigte er an Unterrichtsbeispielen den Stufengang innerhalb der II. Stufe: rohe Totalauffassung — Vertiefung ins Einzelne bis zur Klarheit — Zusammenfassung des einzeln Erkannten in der Besinnung — gereinigte, vervollständigte Totalauffassung. Mit der Aufnahme des neuen Wissensmaterials dürfe der Unterricht sich nicht genügen lassen; ihr müsse als zweiter Akt der Abstraktions- oder Denkprozeß folgen. Seine Aufgabe bestände darin, den erworbenen Vorstellungszuwachs , welcher fürerst nur neuen geistigen Rohstoff darstelle, in höhere Geistesprodukte, in Begriffe, Regeln, Erkenntnisse, Maximen ꝛc. umzusetzen. Weil man aber Begriffe, Grundsätze ꝛc. nicht einfach tradieren oder wie Geldmünzen weiter geben könne, müsse der Schüler die Abstraktionsarbeit selbst vollziehen. Wie dies zu geschehen habe, wies Vortragender an fünf Beispielen aus der Pflanzenbeschreibung, aus dem Lesenlehren, aus der Raumlehre und aus dem biblischen Geschichtsunterrichte nach. Nachdem er so die Stufen der „Assoziation“ und des „Systems“ erläutert hatte, erklärte er Wesen und Aufgabe der V. Stufe, der „Methode“ oder „Anwendung.“ Sie sei durchaus notwendig, denn das neu Gewonnene müsse auch in Gebrauch genommen, in Kurs gesetzt werden, und dürfe man keineswegs meinen, daß sich die Anwendung des Gelernten von selbst einstelle. Auch hier wurde an Beispielen aus verschiedenen Lehrgegenständen gezeigt, wie der Lehrer zu verfahren habe. Am Schlusse wies der Redner darauf hin, daß die Formalstufen-Theorie nichts anderes sei als eine Anpassung des Unterrichtsverfahrens an die psychischen Vorgänge des Lernprozesses und, wie der Arzt seine Maßnahmen binden müsse an die Vorgänge des organischen Lebens, so der rechte Lehrer seine Thätigkeit an die unwandelbaren Gesetze des geistigen Lebens. Dann werde der Unterricht je länger je mehr sich zur pädagogischen Kunst erheben und reiche und schöne Früchte würden Lehrern und Schülern als der Mühe Lohn in den Schoß fallen. —

Leider wurde wegen der Kürze der Zeit in eine Diskussion nicht eingetreten. Mittelschullehrer Schön hielt sodann einen Vortrag über „die Erhaltung der Sonnenenergie.“ Er hatte sich die Aufgabe gestellt, über die bedeutende und aufsehenerregende gleichnamige Arbeit des englischen Physikers Siemens zu referieren. Redner berührte einleitend einige ältere Theorien über die Erhaltung der Sonnenenergie, insbesondere die des Newton, beschäftigte sich sodann mit den Grundbedingungen für die Siemens'sche Hypothese, welche sich kurz so zusammenfassen lassen: 1. daß Wasserdämpfe und Kohlenstoffverbindungen im Sternenraume, resp. im Raume zwischen den Planeten vorhanden sind; 2. daß diese Gasverbindungen, solange sich dieselben in einem Zustande außerordentlicher Verdünnung befinden, durch strahlende Sonnenenergie dissociiert werden können; 3. daß diese

dissociierten Dämpfe durch einen Austauschprozeß mit einer gleichen Menge reassoziierter Dämpfe in die Sonnenatmosphäre zusammengedrängt werden können, wobei die Auswechslung durch die Wirkung der Centrifugalkraft der Sonne selbst bewerkstelligt wird. Wenn diese Bedingungen feste Gestalt annehmen können, so würden wir dadurch die genugthuende Überzeugung gewinnen, daß unser Sonnensystem nicht länger mehr die Annahme einer ungeheuren Energieverschwendung durch Ausstrahlung in den Raum aufkommen ließe, sondern vielmehr den Eindruck eines wohlgeordneten, sich selbst ernährenden Systems auf uns machen müßte, eines Systems, welches es der Sonne ermöglichen würde, die Ausstrahlung noch bis auf sehr entfernte Zeiten fortzusetzen.

Den III. Vortrag hielt Lehrer Mätschke aus Jätschau über „eine sonnige Jugend — die Bürgschaft eines schönen und reichen Lebens. Wie sorgt die Schule dafür?“ Redner verbreitete sich besonders eingehend über die Schulfeste und Jugendspiele, über den Humor in der Schule und über die Notwendigkeit, daß der Lehrer den Schülern gegenüber streng gerecht, konsequent, liebreich seines Amtes warte und sich insbesondere der geistig schwachen, sittlich gefährdeten und social gedrückten Kinder als väterlicher Freund annehme. Erregungen des Zornes dürfe er nicht aufkommen lassen; er dürfe nicht pedantisch sein, sondern müsse in das Geistes- und Gemütsleben der Kinder eindringen. Beim Unterrichte gelte es besonders, auf die Verständnisstufe der Schüler hinabzusteigen und nicht geistige Speise anzubieten, die für die Schüler unverdaulich sei.

Leider mußte von der Diskussion auch des letzten Vortrags Abstand genommen werden. Der Vorsitzende empfahl, die betr. Gegenstände in den Einzelvereinen der Beratung zu unterziehen. Die diesjährige Gauversammlung findet in Grünberg, dem schlesischen Weinlande, statt. — Nach einer dreiviertelstündigen Pause begann die vom Glogauer Verein veranstaltete musikalisch-deklamatorische Abendunterhaltung, welche den arbeitsreichen Tag in voller und schöner Heiterkeit zu Ende führte. —

Gaulehrerversammlung in Argenau. Unter den verschiedenen Gaulehrerversammlungen, die in diesem Jahre stattgefunden haben, hebe ich diejenige hervor, welche am dritten Pfingstfeiertage in Argenau in der Provinz Posen abgehalten worden ist.

Die Gründung des Gauverbandes — der Verband umfaßt 5 Zweigvereine — war auf einer gemeinschaftlichen Sitzung des Inowrazlawer und des Argenauer Vereins beschlossen worden. Die konstituierende Versammlung zählte über 50 Lehrer aus der Umgegend Brombergs, aus Exin, Gnesen, Inowrazlaw, Samter, Schubin, Strelno, Thorn, Argenau und der Umgegend Argenaus. Zum Vorsitzenden der Versammlung wurde der Präses des Argenauer Vereins, Lehrer Hillebrand, zum stellvertretenden Vorsitzenden Lehrer Gallitschke-Prinzenthal gewählt. Der Schriftführer des Argenauer Vereins, Lehrer Adolf Rude aus Argenau berichtete über die Gründung des Gauverbandes. Sodann wurden die Statuten beraten und angenommen und erhielt der Verband den Namen „Gaulehrerverband Kujawien.“ Die Tagesordnung bildete ein Vortrag des Kollegen Rude „**Die Apperception.**“ Das Thema sowohl als auch die gediegene Bearbeitung veranlassen mich, über den Vortrag ausführlicher zu referieren.

Nachdem Redner im Eingange Apperception und Perception definiert hatte, führte er im 1. Teile seines Vortrages die Geschichte des Apperceptionsbegriffs vor. Leibniz habe, auf Locke zurückgreifend, diesen Begriff in die

Philosophie eingeführt, indem er Locke's äußere und innere Wahrnehmung in Perception und Apperception umgesetzt habe. Kant unterscheide zwischen transscendentaler und empirischer Apperception. Wesentlich sei bei ihm die Spontaneität des Verstandes. Ähnlich werde der Begriff bei Wundt gefaßt. Perception ist bei Wundt der Eintritt einer Vorstellung in das Blickfeld des Bewußtseins, Apperception ist bei ihm der Eintritt der Vorstellung in den Blickpunkt des Bewußtseins, d. i. die Aufmerksamkeit. Während sich Kant und Wundt bei der Apperception auf die Spontaneität des appercipierenden Subjekts beschränken, lege Herbart das Schwergewicht auf die Bedeutung des Seeleninhalts für den Prozeß. Herbarts Darstellung der Apperception sei deswegen für die Erklärung des Wachsens des Seelenreichtums und demgemäß für die Pädagogik von unschätzbarem Werte. Redner verbreitete sich dann weiter über die Fortentwicklung des Begriffs bei Volkmann, Lazarus und Steinthal. Ersterer habe besonders zwischen Apperception und innerer Wahrnehmung scharf geschieden. Lazarus unterscheide zwischen identifizierender, subsumierender, symbolischer und schöpferischer Apperception. Von diesem Philosophen rühre auch die Unterscheidung von Repräsentant und Verdichtung her. Ferner habe er den bedeutenden Eindruck der Gemütsstimmung auf den Apperceptionsakt betont. Nachdem Redner noch den Begriff bei Steinthal, Erdmann, Dittes, Beneke und Th. Waitz verfolgt und schließlich bemerkt hatte, daß man den Apperceptionsbegriff jetzt fast allgemein im Herbartschen Sinne fasse, bei den verschiedenen Psychologen allerdings individuell modifiziert, wandte er sich dem 2. Teile seines Vortrages Darstellung und Gebiet der Apperception zu. Aus diesem Teile kann Raumes halber nur einiges berichtet werden. Ausgehend von den Sinnesfunktionen, erklärte Redner zuerst „Empfindung." Sie ist der Zustand, welchen die Seele auf irgend einen Nervenreiz entwickelt, sich dabei auf die etymologische Bedeutung des Wortes beziehend. Sie ist nicht etwa ein unbewußter, ein bloß korrespondierender Vorgang gegenüber der Erregung der Nervenfaser, wie manche behaupten, sondern ein Seelenzustand, welcher auf den centripetalen Reiz von der Seele aus sich selbst heraus erzeugt wird. Perceptionen sind die primären Aktionen der Seele. Hierauf verbreitete sich der Vortragende über die verschiedenen Vorstellungskomplexe und unterschied zwischen Gesamtvorstellungen, Vorstellungsreihen und Massen. Sodann wandte er sich der Frage zu, welchen Wert das mannigfach verknüpfte und vereinigte Vorstellungsmaterial für die Seelenvorgänge habe. Wenn eine neue Vorstellung ins Bewußtsein eintritt, so weckt sie in der Seele die Erinnerung an ältere, diese gleichzeitig ins Bewußtsein hebend. Hierbei sind zwei Fälle möglich; die ältere Vorstellung kann durch die neue entweder unmittelbar oder mittelbar reproduziert werden. Im letzten Falle erfolgt die Reproduktion durch Vermittelung anderer Vorstellungen, mit denen die reproduzierte in Verbindung steht. Über dieses Phänomen der Reproduktion verbreitete sich Redner sehr eingehend, zuerst über die unmittelbare Reproduktion. Der einfachste Akt derselben sei das Freisteigen der Vorstellungen. Er tritt ein, wenn ein bisher vorhandener somatischer Druck auf die Seelenwelt wegfällt. Ein anderer Akt der unmittelbaren Reproduktion bestehe darin, daß eine neue Vorstellung die alten vermöge ihrer inneren Verwandtschaft ins Bewußtsein hebt. Sind beide qualitativ kongruent, dann verschmilzt das neue Bild mit dem alten zu einem. Diesen Vorgang nennt Lazarus identifizierende Apperception.

Anders ists, wenn durch gleichzeitige Hemmung von anderer Seite das Kraftmaß herabgemindert wird. Dann ergänzt sich die Quantität immer von

neuem. Auch kann die reproduzierte alte Vorstellung der neuen teilweise identisch sein. Sie haben dann neben gleichen auch unterschiedliche Elemente. Den hierdurch entstehenden eigenartigen Apperceptionsprozeß schilderte der Vortragende recht eingehend. — Sodann charakterisierte er die mittelbare Reproduktion und bezog sich hierbei auf Volkmann. Diese Art der Reproduktion habe die unmittelbare Reproduktion zur Vorbedingung und beruhe auf der Komplexion heterogener Vorstellungen zu Gesamtvorstellungen. Die Einzelvorstellungen der Komplexion sind sich wegen ihrer Verbindung gegenseitig Hilfen, und zwar um so stärker, je inniger die Verbindung ist. Auf die hohe Bedeutung, welche die Konstitution des alten Vorstellungsmaterials für die Apperception hat, übergehend erklärte Redner die Begriffe „Repräsentant“ und „Verdichtung,“ „korrigierende“ und „lückenergänzende Apperception,“ „innere Wahrnehmung“ und erörterte das Wesen der Aufmerksamkeit. Hierbei unterschied er zwischen sinnlicher und intellektueller, dann weiter zwischen ursprünglicher, willkürlicher und unwillkürlicher (appercipierender) Aufmerksamkeit. Am Schlusse wies der Vortragende auf die große Bedeutung des Interesses für die Aufmerksamkeit hin und endete seinen anregenden und gründlich vorbereiteten Vortrag mit den Worten: „Im großen und ganzen ist also das unserer Aufmerksamkeit sicher, was in uns gleichklingende Saiten anschlägt, dasjenige, auf dem unser Interesse beruht.“

(Kollege Rude beabsichtigt, seinen Vortrag zu erweitern und durch einen III. und IV. Teil: „Die Bedeutung der Apperception für den Unterricht“ und „die Thatsachen der Apperception im Kulturleben der Völker“ — zu ergänzen, um das Ganze dann im Druck erscheinen zu lassen.)

Um $8^1/_2$ Uhr begann der gemütliche Teil.

Auf die litterarische Fehde zwischen R. Rissmann in Berlin und A. Rude in Argenau werde ich in einem nächsten Berichte eingehen.

Glogau, Anfang Juli 1888. H. Grabos.

Ein Quellenwerk zur Rh. Kulturgeschichte.

Unter dieser Überschrift berichteten wir im Juniheft des Ev. Schulbl. über den 1. Band des von Professor Höhlbaum unter dem Titel: „Das Buch Weinsberg“ veröffentlichten „Kölner Denkwürdigkeiten“ aus dem 16. Jahrhundert. Heute liegt uns der 2. Band vor, welcher das „Gedenkbuch“ bis zum Jahre 1578 fortführt; ein Erläuterungsband des Herrn Herausgebers wird dann das ganze Werk zum Abschluß bringen.

Während der 1. Band eine Fülle wertvoller Beiträge zur Erziehungs- und Bildungsgeschichte enthält, ist der Inhalt des vorliegenden Bandes mehr allgemeiner Natur. Der Herausgeber charakterisiert ihn, wie folgt: „Er zeigt den Verfasser, wie er aus einem Diener des Rates zu einem Herrn im Rate sich umwandelt, wie er selbständig teilnimmt an der Leitung der Geschicke der Stadt, nach außen und nach innen. Es ist bekannt, daß diese Leitung auf der früheren Höhe nicht verblieb, daß die Herren im Rate wohl regierten, aber nicht herrschten, daß die Stadt, welche ihnen folgte, ihre große Stellung im Reiche verlor. Mit vollem Rechte hat man bemerkt, daß gerade in der Zeit dieser Denkwürdigkeiten Köln zu einem behaglichen und ruhmlosen Dasein in kirchlichen, staatlichen und kommerziellen Beziehungen herabstieg. Wie aber dieses wurde, wie die Herren der Stadt,

welche aus dem Schoß der Bevölkerung emporgekommen, mit der großen Mehrzahl der Bürgerschaft die vaterstädtischen Geschicke eben zu dieser Wendung führen mußten, darüber giebt unser Band eine bündige Auskunft. Zum Teil in dem unmittelbaren Bericht, zum Teil in beredten Andeutungen, im ganzen durch den Geist, der die Aufzeichnungen eingegeben und geleitet hat.

Auch hier überwiegt das persönliche Element. Noch mehr als zuvor lehrt es die Zustände in dem kölnischen Bürgertum überhaupt erkennen. Das Leben der Familie, das hier geschildert wird, ist vollends der Typus des Familienlebens in Köln und in den Städten des Reichs, welche unter verwandten Bedingungen bestanden. Die Thätigkeit des Verfassers in den öffentlichen Angelegenheiten der Stadt gewährt einen tiefen Einblick in diese Angelegenheiten selbst, in das politische Denken der Bürger, welches über die Zukunft der Stadt entschied."

Alles, was nicht von allgemeingültiger Bedeutung war, hat der Herausgeber gestrichen.

Als Mann von 56 Jahren benutzt Weinsberg den Fastabend, „um Gesellschaft und Trunk zu meiden", dazu, ein getreues Bild von sich selbst zu entwerfen. Besonders kennzeichnend ist die Beschreibung seiner geistigen Eigenschaften, die wir darum zum Schluß hierher setzen. „Von den inwendigen gebrechn und gnaden. Min gebrechen und sunden zeich ich mim bitzfatter an; schadt nit zu vermelden etwas, dweil nemans ohn sunde lebt. Ich bin moedich, glorios, ehrgirich von namen, nit uf der gassen, hab wenich hoverdei in kleidung, tragt nach der lankwilliger memorien nach dem doit und arbeiten stetich, minen fatterlichen stam herlich zu machen, den namen und wapen Weinsberch zu erhohen das allermeist, sunst auch ehr inzulagen, gut geruchł zu behalten, bin doch etwas verbachsam.*) Ich bin neulich und sperlich, mehr aus unvermogenheit der inkomtz dan van geirheit, doch zu den eren reck ichs dar. In groissen sachen und forderongen, min amter, mich selbst und min frunde betreffende, lais ich nit gern vil nahe, halte lang hart, und mit gutte bin ich mehe dan mit stolz zu uberwinden. Wolgestalte schone frauenleut hab ich lust zu sehen und die böse beger ist arger dan der wil und wirk. Ich bin wol vor eirst etwas ungedultich und zornich, aber lais es balt triben und schaff, das ichs uis dem sinne balt sklain, dan bin ich sanftmuttich und geduldich, doch irren ich mich selten mit denjenigen, damit ich deglich umbgain, bin sunst aber scharf im zorn mit worten, unthalt mich des sklains, und ob ich minen fianden wol iren tag mocht leisten, so bin ich doch darin bedachtlich und doin es nit sonderlich. Den fremden, damit ich unwil hab, kom ich nit lichtlich in geselschaft. Eiz ess und drink ich gern gemein gutte speis und drank und gnoigt mir damit wol, bin leckerhaftiger nit begerlich, kan der sein wol untberen, doch mois ich alle malzit sat sin, kan und plege nit vil daran abzubrechen und felt mir das fasten swere. Ich gain wol zur kirchn, hoir gern predich, aber bitte nit so fleissich noch vil, bekommeren mich wenich in der hilligen schrift, dan mehe in weltlichen zitlichen dingen. Ich bin wol barmhertig und mitleidsam, aber doin nit gern vil darzu. In der geselschaft bin ich frolich und sprech vil, hoir gern neuwe zeitung, gib andern auch gern gehoir und recht, wan es mich nit antrifft und zuwidder ist. Im rait ret ich nit fil ongefragt, es were dan noit und daran gelegen; sunst bin ich von natur blode und dan feir koenne, wan ich erzornt oder gereizt werde. Sunst bin ich minen frunden, nachparn, kuntzluden und jeder-

*) prahlerisch.

menlich guderteiren behilflich und beiredlich, mach gern friden und sehe zank verhoit. Swarmoit und trurigkeit kan ich nit lang haben, sind rait, das ichs uis dem sin sklain. Ich kan mich mit smeichlen und bitten gar nit behelfen, ich beger von nemans fil. Vertoinlichkeit misfelt mir seir, ich vermar das min gern, beswerir iderman neit. Ich verstain gern alles ins beste, lag es also uis, bin nit straifbar noch wraiggeirich. Ich halt gern maneir, ordnong und brauch, doch corrigeir ich gern misbrauch; sloich, smehe und lastere selten, ich were dan erzornt. Mit lugen kann ich mich ubel behelfen, wan sei nit gar heimlich sin. Ich bin wol stanthaftich und toin gern recht, noch bewecht mich die parteilichkeit. Dem geistlichen stande bin ich gunstig, mois ihn loben, aber ihrem misbrauch, list, geirheit, hoichfart gram. Den arbeiter hab ich leib und hutten mich selbst darvor, und foich eiz nit dan rau und restich leben. Disse dingen kan ich nit alle erzelln uff einmail, mach zum teil gescheit sin und fort geschehen uff andren orten."

C. Ziegler.

Allerlei.

Zur Schulaufsichtsfrage. Es ist von verschiedenen Seiten großes Geschrei darüber erhoben worden, daß der Redacteur des Ev. Schulblattes in den Jahren 1880 und 1881 die Frage über die Schulaufsicht einer längeren Betrachtung unterzogen und seine „Leidensgeschichte der Volksschule" später als Buch herausgegeben hat. Die „Monatsschrift für deutsche Beamte", herausgegeben von einem hochstehenden preußischen Beamten, zeigt in dem 6. Hefte d. J., daß eine Besprechung amtlicher Übelstände doch nicht unter allen Umständen für schädlich und aufreizend zu halten ist. Sie teilt nämlich in Nr. 6 d. J. einen Artikel „über den Beruf der Landmesser" mit, dem wir nachfolgendes entnehmen mit der Bitte, den Gedankengang Dörpfelds damit zusammenzuhalten.

„Der Landmesser hat hier nicht ältere Kollegen als Vorgesetzte, sondern Juristen — die Special-Kommissare. Es ist erklärlich, besonders wenn erfahrene, alte „Vermessungsbeamte" sehr junge Assessoren zu Special-Kommissarien, zu Vorgesetzten haben, daß sehr leicht Differenzen entstehen können, die das Verhältnis zwischen beiden zu einem außerordentlich unleidlichen zu machen geeignet sind. Selten auch pflegen ein junger Assessor und ein junger „Vermessungsbeamter" gut mit einander zu wirken." — — „Es wäre selbstverständlich sehr thöricht, die Schuld für diese Übelstände ausschließlich nur auf der einen oder auf der andern Seite zu suchen, vielmehr glaube ich auf Folgendes hinweisen zu dürfen. Den so bedeutend erhöhten Anforderungen in der Ausbildung des Landmessers und Kulturtechnikers sind zwar die pekuniären Verhältnisse, wenigstens für den jüngeren Landmesser, entsprechend günstiger gestaltet, jedoch an den alten, persönlichen Verhältnissen ist nichts geändert worden. Es ist aber naturgemäß und wird sich immer weiter herausbilden, daß diese so bedeutend erhöhten Anforderungen, das gemeinschaftliche, mehrjährige Studium an der Akademie, welches den gegenseitigen Ideen- und Ansichten-Austausch gegen früher stark befördert, ja eigentlich erst ermöglicht hat, auch das Standesbewußtsein und den „Corpsgeist" bedeutend stärken und konsolidieren mußten. Dieses gehobene und geschärfte Standesbewußtsein läßt jedoch den Landmesser jede beabsichtigte oder zufällige, faktische oder scheinbare Zurücksetzung oder brüske Behandlung seitens Vorgesetzter, besonders wenn sie nicht Fachgenossen sind, doppelt schwer und bitter empfinden, umsomehr,

da der Empfänglichkeit hierfür durch die Zwitter- oder nicht direkt ausgesprochene Stellung des Landmessers bedeutend Vorschub geleistet ist."

Den Lesern, welche Lehrer sind, wird es leicht sein, die nötige Vertauschung der Namen zu vollziehen.

Socialwissenschaft in der Schule oder nicht? An die Unterrichtsverwaltung sind mehrfach Bitten gerichtet worden, in der Volks- oder doch in der Fortbildungsschule Unterricht über Verfassungsrecht und Socialistik erteilen zu lassen. Interessant sind in dieser Beziehung die Äußerungen des Herrn Provinzial-Schulrates Kannegießer zu Kassel auf S. 12 der diesjährigen Kehrschen „Pädagogischen Blätter" in dem sehr lesenswerten Aufsatz „zur Beurteilung der derzeitigen Seminarleistungen."

Nachdem vom Geschichtsunterricht gehandelt worden ist, berührt der Verfasser den Punkt, ob man von den „Rechten" oder „Pflichten" sprechen solle, die mit unserm Verfassungsstaat zusammenhängen, und meint, das sei wohl angänglich. Dann fährt er fort:

„In demselben Sinne kann nun allerdings die Jugend auch über die socialen Dinge einige Grundwahrheiten zu hören bekommen. Und wenn es nur wäre, daß die zukünftigen „Arbeiter" einen Begriff davon bekommen, was eigentlich Arbeit ist. Dörpfeld hat in seinem „Repetitorium"*) einen Abschnitt über den socialen Organismus der Arbeit, der m. E. vorzüglich gelungen ist. Er bietet das Elementarste, aber freilich auch wirklich dringend Notwendige."

Die Lehrer in Hessen-Nassau sowie ihre Vorgesetzten werden sich nun wohl um diese Dinge bekümmern müssen. Vielleicht kommt auch später an andere Leute die Reihe einzusehen, daß Geschichte und Geographie einer Ergänzung bedürfen.

Kulturstufen, Konzentration und konzentrische Kreise.

Nachtrag. Nach Einsendung des Berichtes über die Nürnberger Versammlung sind mir noch ein paar beachtenswerte Arbeiten zu Gesicht gekommen, auf die hinzuweisen ich nicht unterlassen möchte.

1. Meine Andeutungen über die Idee der kulturhistorischen Stufen werden teils erhärtet, teils vortrefflich ergänzt in der Abhandlung von Dr. R. Staude: Kritische Bemerkungen zu den Hauptpunkten der v. Sallwürkschen Schrift „Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte." Pädagog. Studien von Prof. Dr. W. Rein. 1888. 3. Heft.

Ebendaselbst befinden sich auch beachtenswerte „Bemerkungen zu dem Aufsatze ‚Gesinnungsunterricht und Kulturgeschichte' im 2. Heft d. J. 1888" von Prof. Dr. Karman in Budapest.

Die Entgegnungen, welche die v. Sallwürksche Schrift hervorgerufen hat, werden überhaupt wesentlich zur Klärung und vor allen Dingen auch zur Beseitigung von Mißverständnissen auf der einen, wie von Übertreibungen auf der andern Seite beitragen.

2. Über das Verhältnis von Konzentration und konzentrischen Kreisen habe ich sehr charakteristische Auslassungen gefunden in einer älteren Monographie über

*) Repetitorium des naturkundlichen und humanistischen Realunterrichts. Gütersloh, bei Bertelsmann.

„die Konzentration des Unterrichts in der Volksschule. Gekrönte Preisschrift. Von Albert Richter. Leipzig, 1865." Dieselbe redet schon von dem „vortrefflichen, anregenden Buch des Herrn Prof. Ziller in Leipzig: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht — ein Buch, dessen Wert es nicht verringern kann, wenn der praktische Pädagog nicht jede der in demselben gezogenen Konsequenzen zu unterschreiben vermag, solange unsere gesellschaftlichen rc. Zustände die jetzigen bleiben." Sie steht also den Zillerschen Bestrebungen durchaus nicht unsympathisch gegenüber. Sie zeigt nun S. 40 ff., wie „die letzte Phase, welche die Lehre von der Konzentration durchgemacht hat", die — konzentrischen Kreise seien. Wörtlich heißt es S. 42: „Wer sich aber der Hoffnung hingeben wollte, daß damit (mit der Herausgabe von Lehrbüchern „in konzentrisch sich erweiternden Kursen") alles geschehen sei, was die Pädagogik unter Konzentration des Unterrichts fordert, der würde in arger Täuschung sich befinden. Diese Bücher wollen weiter nichts geben, als den in konzentrische Kreise verteilten Stoff, zum Unterricht gehört aber doch zweifelsohne mehr als der Stoff."

Auf S. 84 kommt Richter abermals auf Konzentration durch Anwendung der konzentrischen Kreise zu sprechen und fügt dann in einer Fußnote hinzu: „Das Vorstehende war schon geschrieben, als uns die zweite Lieferung von Zillers „Grundlegung" zuging, in welcher es S. 407 heißt: „Jedenfalls sieht man, daß die Konzentration mit konzentrischen Kreisen nichts gemein hat." Wir wollen diesen Satz gern unterschreiben, wenn sein Sinn der ist, daß das Unterrichten in konzentrischen Kreisen noch nicht gleichbedeutend sei mit Konzentration des Unterrichts. Will aber Herr Prof. Ziller den Ausdruck „konzentrische Kreise" überhaupt nicht auf den Unterricht angewendet wissen, so besteht zwischen ihm und dem Verfasser dieses nur eine Verschiedenheit des Ausdrucks, nicht der Meinung. Der Ausdruck „in konzentrischen Kreisen" kann allerdings hier nur bildlich gemeint sein und leicht Mißdeutungen erfahren. Dasselbe ist eben mit dem Ausdrucke „Konzentration" der Fall und der erste Teil dieser Arbeit hat auf die argen Mißdeutungen des nur bildlichen Ausdruckes aufmerksam gemacht. Daß Herr Prof. Ziller aber dasselbe fordert, was wir unter konzentrischen Kreisen verstehen, ergiebt sich aus seinen eigenen Worten (Grundlegg. S. 406): „Wird die Einheit des Bewußtseins auch dadurch gewahrt, daß der Unterricht immer erst auf der Grundlage einer gewonnenen Einheit neue Kreise zieht, das Neue aber gleichfalls mit dem Alten in Zusammenhang bringt, so kann das Viele in dem Maße, als es eins geworden ist, vereint wirken, indem aus der Verschmelzung und reihenförmigen Verbindung der einzelnen Kräfte eine mehr oder weniger vollkommene Totalkraft entsteht, und daraus muß sich dann der größere Totaleffekt ergeben, der aller Konzentration des Geistes im Gegensatz zu dessen Zersplitterung eigen ist." —

Diesen Auslassungen brauche ich nichts hinzuzufügen. Nur darauf sei noch hingewiesen, daß Richter, was leider viele andere unterlassen und damit nicht wenig zu dem unerquicklichen Streit beigetragen haben, die Konzentrationsidee mit aller Gewissenhaftigkeit in ihrer historischen Entwicklung verfolgt. Trotzdem die Abhandlung uns heute, nach mehr als zwanzig Jahren, nicht mehr genügen kann und sie zu geringem positiven Resultat gelangt, so nimmt sie unter allen Arbeiten, die mir über Konzentration zu Gesicht gekommen sind, doch einen hervorragenden Platz ein, und es wäre sehr zu wünschen, daß der Herr Verfasser eine Neubearbeitung folgen ließe. T.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Deutsch.

Kleine Poetik für Schule und Haus. Herausgeg. von Karl Leimbach. 2. Aufl. nach Dr. E. Kleinpauls dreibändiger Poetik neu bearbeitet. Bremen, Heinsius. 1886. 144 S. à 1,20 M.

Es ist gewiß ein sehr verdienstliches Unternehmen, die allgemein anerkannte Poetik von Kleinpaul in einer beschränkten und einfachen Gestalt für Schulzwecke herauszugeben und daß sich der durch seine Erklärungen deutscher Dichter rühmlichst bekannte „Lic. theol. Dr. phil. Direktor des Realgymnasiums und Gymnasiums zu Goslar", Karl Leimbach dazu entschlossen hat, kann nur freudig begrüßt werden. Im Gegensatze zu den meisten kurzen Schul-Poetiken zeichnet sich die vorliegende durch eine gut stilisierte, durchgängig leicht lesbare Sprache und durch tiefere Auffassung der Sachen aus, belegt die entwickelte Theorie auch durch treffende Beispiele, selbst aus der neuesten Zeit. Außer der „Einleitung" über das Wesen der Dichtkunst, behandelt das Werk im ersten Teile die Dichtungssprache: I. Von der Sprache überhaupt und von der Dichtungssprache im besonderen. II. Redefiguren, Bilder und Tropen. III. Der Reim. Im zweiten Teile: die Dichtungsformen. I. Prosodie und Silbenmetrik. II. Versmetrik oder Versbau. III. Strophenmetrik und Strophenbau: Allgemeines, altdeutsche, altklassische und moderne Formen. Im dritten Teil: die Dichtungsarten: die lyrische, die epische und die dramatische Poesie. Gerade dieser letzte, besonders gut geschriebene Teil dürfte von des Herausgebers eingehender Sachkenntnis zeugen. Die von ihm, laut Vorwort, angestrebte größere Übersichtlichkeit des Inhaltes scheint mir im einzelnen nicht überall erreicht zu sein. Bei den Figuren wäre zu dem Zwecke doch wohl die alte Einteilung in Sach- und Wortfiguren und dann auch eine andere Reihenfolge erwünscht gewesen, aus welcher z. B. die Gegensätzlichkeit des Asyndeton und des Polysyndeton ersichtlich geworden wäre. Überhaupt hätten wir außer den umschreibenden Erklärungen alter technischer Ausdrücke zunächst eine knappe Übersetzung erwartet, wie sie S. 51 betreffs der Namen für die Versfüße und auch sonst mehrfach gegeben ist. Merkwürdigerweise fehlt in § 20, welcher der „Inhaltsübersicht" nach von der Anschaulichkeit des dichterischen Stils handelt, dieser für die ganze Poesie so überaus wichtige Ausdruck ganz, während die viel weniger bedeutungsvolle Elision und Rhythmus in demselben Abschnitt durch fetten Druck hervortreten.

Vom deutschen Sprachunterricht in der Schule und von deutscher Erziehung und Bildung überhaupt. Herausgeg. von Rud. Hildebrand. 3. vielfältig verb. und vermehrte Aufl. Leipzig und Berlin, Jul. Klinkhardt. 1887. 276 S. à 3 M.

Vielleicht ist den meisten Lesern dieser Blätter die vorliegende hochwichtige Schrift in ihrer vor 20 Jahren zuerst erschienenen Gestalt bekannt, und dann auch wohl bekannt, daß des Verf. geistvolle und zu Herzen dringenden Worte über das Hauptthema den ungeteiltesten Beifall in der Presse und in Lehrerkreisen gefunden haben. Es verdient immer und immer noch gelesen zu werden, was Herr Hildebrand über die bekannten vier Thesen vom deutschen Sprachunterrichte der 1865 zu Leipzig tagenden Allgemeinen deutschen Lehrerversammlung mündlich hatte sagen wollen, daß nämlich 1. der Unterricht mit der Sprache zugleich den Inhalt der Sprache,

ihren Lebensgehalt voll und frisch und warm erfassen sollte; daß 2. der Lehrer des Deutschen nichts lehren sollte, was die Schüler selbst aus sich finden können, sondern alles das sie unter seiner Leitung finden lassen; daß 3. das Hauptgewicht auf die gesprochene und gehörte Sprache gelegt werden sollte, nicht auf die geschriebene und gesehene; und endlich 4. daß das Hochdeutsche, als das Ziel des Unterrichts, nicht als etwas für sich gelehrt werden sollte, wie ein anderes Latein, sondern im engsten Anschlusse an die in der Klasse vorfindliche Volkssprache oder Haussprache. — Es hat dem Verf. nicht beliebt, die hochinteressanten, plastisch anschaulichen, wenn auch mitunter etwas breit ausgeführten Betrachtungen durch weitere packende Beispiele zu erläutern; dafür hat er aber, durch zeitliche Umstände sich bestimmen lassen, denselben in den beiden folgenden Auflagen zwei äußerst wertvolle längere Abhandlungen hinzuzufügen, in denen eine ganze Fülle von lehrreichen Beispielen wohlgeordnet und wohlbeleuchtet vorgeführt werden, von welchen manche auch zur Bestätigung der ersten Abhandlung dienen. Dies kann schon, von der wie mich dünkt, bedeutend erweiterten Schlußabhandlung der ersten Aufl. gesagt werden, der „vom Bildergehalte der Sprache und seiner Verwendung in der Schule" handelt. Die zweite Hälfte der jetzigen Aufl. wird gefüllt durch einen „Anhang", und dieser enthält jene zwei Abhandlungen: I. Von den Fremdwörtern und ihrer Behandlung in der Schule. 1. die Fremdwörter und die Bildung; 2. die Fremdwörter und die Klarheit, Schönheit und Deutschheit; 3. die Fremdwörter und die Schule. II. Vom Altdeutschen in der Schule. Wir zweifeln nicht daran, daß Gegner und Förderer des Altdeutschen auf höheren Lehranstalten — und zu den letzteren gehören unseres Wissens gottlob auch die meisten sachkundigen Lehrer — diesen dem Altdeutschen das Wort redenden Artikel mit gleichem Interesse und gleicher Belehrung lesen werden, wie Freunde und Gegner der Fremdwörter den ersteren. Der überreiche Inhalt und der für Rezensionen in diesem Blatte bestimmte Raum verbieten hier indes weiter darauf einzugehen. Nur kann ich es mir nicht versagen, meine Bewunderung darüber auszudrücken, daß ein so gewaltiger Sprachforscher wie Rud. Hildebrand in der nun mehr schon fast 25jährigen unermüdlichen Arbeit an Grimms Wörterbuch sich die in obigem Buche überall durchbrechende Frische und Freudigkeit, die hocherfreuliche poetische patriotische Gesinnung und die unverwüstliche Liebe zur Schule und zur Jugend bewahrt hat. Das können wir ihm nicht genug danken; hoffen wollen wir aber, daß es ihm beschieden sein möge, wenigstens die Riesenarbeit am Buchstaben G zu Ende zu führen: vollendet liegen davon bis jetzt 2391 enge und reiche Spalten vor, bis zum Worte genug, die indes aller Wahrscheinlichkeit nach noch lange nicht die Hälfte vom ganzen Buchstaben bilden. Der Buchstabe K umfaßt 2916 Spalten.

Dr. Jg.

Gesang.

Es sind zur Besprechung so viele Werke eingegangen, daß der zur Verfügung stehende Raum schon bei bloßer Aufzählung derselben überschritten würde. Wir begnügen uns deshalb mit einer Auswahl der empfehlenswertesten und wollen nur möglichst kurze Bemerkungen daran knüpfen.

Für **Weihnachten:**

Karoline Wichern: Alte und neue Weihnachtslieder, Hamburg, Rauhes Haus, 40 Pfg. (in Partien billiger), 60 Nummern 1—4stimmig.

L. Erk: Weihnachtslieder älterer und neuster Zeit, Berlin, Enslin. 45 Nummern, 1—4stimmig.

Für **Königsgeburtstag** oder Sedan.

C. Rübner: Kaiserlied. Leipzig, Roßberg. 10 Pfg. 3 stimmig, kindlicher Text, frische Melodie.

Für die **Hand des Lehrers** der Volksschule

C. G. Reepschläger: Liederkranz, 3 Aufl., Berlin Oehmigke, 50 Pfg. 275 ein-, zwei- und dreistimmige Lieder, Motetten und Choräle.

K. Marr, R. Hemmleb, G. Rode: Liederbuch. Berlin Th. Hofmann, 60 Pfg, geb. 75 Pfg, 229 ein-, zwei- und dreistimmige Lieder.

H. Fricke, J. Maas: Liederbuch, Hamburg, O. Meißner, 277 ein- und dreistimmige Lieder.

A. Gild: Liederborn, Kassel, Keßler. 400 Lieder, fast alle zweistimmig.

W. Greve, C. Töwe, F. Wagner: Liederborn, Wismar, Hinstorff.

Heft 1 für Knabenschulen (Oberklasse.) 87 Lieder, 2—3stimmig. 60 Pfg.

Heft 2 für Mädchenschulen. (Oberklasse.) 117 Lieder, 2—3stimmig. 60 Pfg.

Heft 3 für Unter- und Mittelklassen. 143 Lieder 1—2stimmig. 50 Pfg.

Interessant sind 2 im Ausland erschienene Liedersammlungen, M. Rudolph: Lieder für die Jugend, Riga, Kymmel.

1. Heft 74 zweistimmige Lieder, 3. Aufl.
2. Heft liegt nicht vor.

Buchholzer und Wilk: Liederstrauß in 8 Heften, Kronstadt, Zeidner, 2. Aufl.

Für höhere Lehranstalten:

E. Schmidt, Liederborn. Geistl. u. weltl. Lieder. 2. verm. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann, 1,80 M. Stimmumfang ist besonders berücksichtigt.

C. Stein: Sursum corda III, eine Sammlung leicht ausführbarer geistl. Lieder und Motetten für dreistimmigen Kinder- oder auch Männerchor. Wittenberg Herrosé; 1 M.

68 Nummern, über die Hälfte, vom Herausgeber.

L. Meinardus: Versikel nach Worten der heiligen Schrift, auf die Feste der evangelischen Kirche für einen Chor von drei gleichartigen Stimmen. Gütersloh, Bertelsmann, 1,20 M.

Für geübte Chöre eine ganz vortreffliche Arbeit des berühmten Meisters; 23 kurze, für gottesdienstliche Zwecke ganz besonders geeignete Motetten. Sie wollen „den Geist erneuern, aus welchem die Tonmeister evangelischen Gesanges die Kraft schöpften, Gottes und seines Reiches Ehre und Herrlichkeit durch die Tonkunst an ihrem Teil zu preisen," deshalb „galt es, das Stilgesetz der Kirchentöne zu neuen musikalischen Formen im Sinne der Geschmacksbestimmtheiten auszugestalten, daraus die christlich- deutsche Volksseele d. Gegenw. ihre Lebenslust gewinnt."

R. Palme: Feierklänge, 36 Festmotetten und religiöse Festgesänge für 3 stimmigen Chor. Leipzig, Hesse. 2,50 M., (einzelne Stimmen à 50 Pfg.) die Hälfte der Nummern sind bekannte Gesänge, die Hälfte Originalkompositionen; alles trefflich geeignet zur Erbauung der Sänger und Hörer.

R. Hauer: Alauda, Sammlung von Liedern, Duetten und Terzetten, teils mit Begleitung, teils à capella zu singen. Zum Gebrauch für die oberen und mittleren Klassen höherer Töchterschulen. 2 Hefte à 1 M. Berlin, Stubenrauch. Das 1. Heft enthält 85, das 2. 106 Nummern. Beide Hefte eignen sich vortrefflich für den angegebenen Zweck und sind auch schon recht in Gebrauch, da Heft I. in 5., Heft II. in 2. Auflage vorliegt. Das Besondere dieser Sammlung liegt in den Duetten für begleiteten Gesang. Die Begleitungen fehlen meist, sind ja auch für den Schüler nicht notwendig, wer sich die eine oder andre anschaffen will, findet die dazu notwendigen Angaben bei dem betr. Liede.

R. Finsterbusch: 33 geistliche und 33 weltliche Gesänge, 3stimmig, einige

4 stimmig, meist bekannte. Wittenberg, Herrosé, 1 M.

Für Männerchor: (beide sehr empfehlenswert) Fr. Zimmer: Psalterion, eine Sammlung kirchlicher Gesänge und geistlicher Lieder für höhere Lehranstalten, besonders Seminarien. Quedlinburg, Vieweg; 1,80 M.
Inhalt: I. Abteilung: altkirchliche Gesänge Nr. 1—27.
II. Abteilung: evangelische Kirchenlieder und liturgische Chorgesänge, 28—73.
III. Abteilung: kirchliche Figural- und Festgesänge, 74—120.
IV. geistl. Lieder und Gesänge. 121—150.

Johannes Zahn: Kirchengesänge für den Männerchor, aus dem 16. und 17. Jahrhundert. Gütersloh, Bertelsmann. 2. Auflage. 1. Hälfte: von Advent bis Ostern, 1,20 M. 23 Nummern.
2. Hälfte: Ostern bis Schluß des Kirchenjahres, 1,80 M. 33 Num. G.

E. Schmidt, Deutscher Sängerhain. Geistl. u. weltl. Männerchöre. Ebd. 80 Pf. 94 Nummern.

Gebetbüchlein für Schule und Haus mit dem kleinen Katechismus Luthers als Anhang, herausgegeben von einer Lehrer-Konferenz, zu beziehen durch die Buchhandlung des Schleswig-Holsteinischen Schriftenvereins in Neumünster. 60 Seiten.

181 Gebetsstrophen, und zwar: a, für den Wochenanfang b, Morgengebete, c, Gebete vor Tische, d, Gebete nach dem Essen, e, Abendgebete, f, Gebete am Schluß der Woche, g, allgemeine Gebete. Jedenfalls mit Fleiß und in guter Meinung zusammen getragen; aber es ist neben manchem Guten doch auch viel Unpoetisches und recht viel rationalistisches Tugendgerede mit untergelaufen. So lautet gleich das erste Gebet für den Wochenanfang:

„Gott, diese Woche wollen wir
Viel Gutes lernen, üben;
Wir wollen fleißig sein und hier
Den Lehrer nie betrüben.
Gieb, daß wir uns dem Herren weih'n
Und stets recht fromm und folgsam sein
Und jede Sünde meiden. Amen."

Das erste Morgengebet beginnt mit den Worten:

„Gott im Himmel schenk uns heut
Zu der Tugend Freudigkeit!"

Eins der Abendgebete lautet:

Wir danken, guter Vater, dir
Für alle deine Lehren,
Die du in unsrer Schule hier
Uns heute ließest hören!
O laß uns, unsrer Pflicht bewußt,
Uns deines Beifalls freuen,
Und lernen stets mit neuer Lust,
Nie Fleiß und Mühe scheuen! Amen.

Und ein anderes Abendgebet lautet so:

„Mit Freuden, Vater, danken wir
Für alles, was wir lernten hier,
Für jeden guten Unterricht,
Für die Erkenntnis unsrer Pflicht.
Laß unsre Pflicht uns nicht allein
Auf bloßes Wissen schränken ein!
Es werde das, was wir erkannt,
Nun auch aufs Leben angewandt." —

Warum denn neben Bibel, Katechismus und Gemeindegesangbuch noch aparte Bücher mit dergleichen Gebets- und Liederversen? Unsere schönen Morgen- und Abendlieder von Paul Gerhardt, Heinrich Alberti u. a., unsere schönen Lob- und Danklieder, die Psalmen zumal, sind so reich an schönen Gebetsworten, daß es der gereimten Prosa, wie sie leider in „Sammlungen von Schulgebeten" so häufig sich findet, wahrlich nicht bedarf.
Schm. Z.

Turnreigen und Aufmärsche für Volksschulen, Präparanden-Anstalten, Seminare und Turnvereine von H. Franzmann, Lehrer. Mit 44 in den Text gedruckten Abbildungen. Hannover, Verlag von Carl Meyer (Gust. Prior). 1886. Preis 80 Pf. 71 S. in kl. Format.

Ein brauchbares Büchlein. Die Aufmärsche und Turnreigen sind wohl geeignet, bei der deutschen Jugend den Sinn für Zusammengehörigkeit, Ordnung und Anstand zu wecken und zu pflegen. Als Abwechselung beim schulmäßigen Turnen

sind insonderheit die Reigen, welche mit Gesangbegleitung ausgeführt werden, angenehm, erfrischend und förderlich. Die dem Buche beigegebenen Abbildungen verdeutlichen die von Seiten der Turner auszuführenden Wendungen u. Verschlingungen, so daß sich der Lehrer leicht in die Sache hineinfinden wird.

Die Texte für die in Betracht kommenden Gesänge, nebst einer großen Menge andrer schöner, volkstümlicher Lieder finden sich in dem Büchlein:

Liederbuch für jugendliche Turner. Zum Gebrauche in und außer der Schule. Herausgegeben vom Berliner Turnrat. Mit dem Bildnis Jahns. Braunschweig. Georg Westermann. 1886.

188 alte und neue Lieder in einem handlichen Büchlein in Taschenformat, das man gern mit hinausnehmen wird auf den Turnplatz und auf die Wanderschaft. Gebe Gott unserer deutschen Jugend nur immerdar rechte Sangeslust! —

Schm. 3.

Mücke, Nichtigkeit der ganzen päpstlichen Nachfolgerschaft Petri samt ihren allumfassenden Ansprüchen in Staat und Kirche. 9. Auflage. 30 Pf. Brandenburg, Wiesike 1886.

Nach Mücke ist die vermeintliche Nachfolgerschaft der Päpste auf dem römischen Bischofsstuhle Petri die Grundlage der vatikanischen Ansprüche. In der 21 S. großen Arbeit soll der Beweis von der Nichtigkeit der ganzen römischen Petruslegende aus der heiligen Schrift und den ältesten Geschichtsquellen zum Nutzen und Frommen für jedermann geführt werden.

Wenn auch dieser Beweis nicht gerade für jedermann nötig ist, so mag das Schriftchen immerhin solchen evangelischen Christen, welche mit Katholiken in Berührung stehen, Dienste leisten können. Doch erwarten wir nicht so viel Eindruck von dem erbrachten Beweis wie Mücke. So wenig, wie ein Evangelischer zur Unterwerfung unter den Papst gebracht würde, wenn unwiderlegbar die Anwesenheit Petri in Rom ihm nachzuweisen wäre, so wenig wird ein Katholik gewöhnlichen Schlages vom Papste darum lassen, weil Petrus nicht in Rom gewesen ist.

Der Wert der römischen Kirche für einen Katholiken ist von Petri Anwesenheit in Rom ebensowenig abhängig, wie der Wert des Kölner Domes für uns davon abhängt, ob er mit Recht oder mit Unrecht über den Gebeinen der heiligen drei Könige erbaut ist. Das Gebäude an sich ist eine Macht, ganz unabhängig von der Grundlage. Wie hätte sonst Pius IX. im Jahre 1872 in der päpstlichen tiberinischen Akademie noch eine Disputation über die Frage: „War Petrus in Rom?" gestatten können? eine Disputation, in welcher die Jesuiten unterlagen. Die Möglichkeit des Unterliegens sah doch auch der Papst voraus und trotzdem gestattete er die Disputation, damit zugebend, daß ihr Ergebnis auf keinen Fall grundstürzend sein könne. — M. hält daran fest, daß Petrus nur in Babylon gewesen sei. Von dem Worte des Herrn Joh. 21, 18 weist er nach, daß es mit Unrecht von der katholischen (auch evangelischen) Auslegung auf die Kreuzigung Petri bezogen wird.

B. O. N.

Monatsschrift für christliche Volksbildung. Herausgegeben unter Mitwirkung vom Gymnasialdirektor Alexi in Mülhausen i. E., Regierungs- und Baurat Cuno in Hildesheim, Landgerichtsrat a. D. Carl Fulda in Kassel, Seminardirektor Dr. Eduard Kaiser in Berlin, Pastor Lic. Weber in M.-Gladbach und zahlreichen Herren verschiedensten Berufs von Dr. Heinrich Rocholl. Barmen, Druck u. Verlag von D. B Wiemann. Jährlich 12 Hefte mit Illustrationen. Preis 3 M.

Gesunde, heilsame Lektüre, christlich-volkstümlich. Wahrhaft volkstümlich kann

bei unserm Volke nur eine Schrift mit christlichem Inhalte sein; denn das deutsche Volk verdankt seine Entstehung u. seine ganze Lebensentwicklung dem tausendjährigen bildenden Einwirken des in der Kirche Christi wohnenden und waltenden Geistes und Wortes Gottes. Alle Anschauungen, Gedanken und Gefühle, die außer Zusammenhang, oder gar im Widerstreit mit christlichen, biblischen und kirchlichen Anschauungen, Erkenntnissen und Gefühlsstimmungen stehen, sind und bleiben unvolksmäßig, wenn auch die sprachliche Ausdrucksweise Wort für Wort der aus dem Munde des Volkes entlehnt und nachgebildet wäre. — In der vorliegenden Monatsschrift herrscht nicht künstliche, sondern gesunde, aus einem christlich-vaterländischen Geiste herausgeborne Volkstümlichkeit. In diesem Sinne ist auch das Vorwort zu dem vorletzten Jahrgange abgefaßt, dessen Schluß geeignet ist, über die Ziele, welche die Herausgeber dieser Zeitschrift verfolgen, u. über den Geist, welcher in den einzelnen Artikeln waltet, zu orientieren. Darum mag dieser Schluß des betr. Vorworts als beste Empfehlung des Blattes hier folgen:

„Soll unser Volk und Vaterland die gewaltigen Krisen überwinden, die allenthalben sich anmelden, so müssen wir es wieder herstellen auf den Grund, der unbeweglich steht, wenn Erd' und Himmel untergeht. Wir müssen wieder die Bande befestigen, welche nach Gottes Weisheit das deutsche Volk mit dem Christentum zusammengebunden haben. Nicht Polizeimaßregeln, nicht Kammerdebatten, nicht Gesetzesabänderungen, nicht gute Wünsche thatenloser Vaterlandsgenossen bringen den guten Geist zum Heil und zur Wohlfahrt in unser Volk, nein nur das lebendige Christentum, das Bekenntnis zum Sohne Gottes, das Leben und Weben in Christi Geist ist eine Quelle der Gesundung für Familie und Haus, für die Gesellschaft und Volksgemeinschaft, für arm und reich, für alle Stände, für das Heer, für das gesamte Vaterland, für innere wie äußere Politik. Wer soll die Arbeit thun? Antwort: wir alle! Schließe sich keiner aus; ein jeder stehe auf seinem Posten in unsrer sturmbewegten Zeit! Unsere Monatsschrift will nicht jenem Manne Freunde suchen, der da sprach: „was gehet mich mein Bruder an, soll ich meines Bruders Hüter sein?" Vielmehr ist und bleibt ihre Losung für alle Jahre ihres Bestehens: „Fürchtet Gott, ehret den König, habet die Brüder lieb!" „Mit Gott für Kaiser und Vaterland!"

Siegfried, Zeitschrift für volkstüml. Dichtung und Wissenschaft. Unter Mitwirkung hervorragender Schriftsteller redigiert von Paul Lindenberg in Berlin. Beerfelden, Meinhard's Verlagsbuchhandlung. 1885—1887. Drei Jahrgänge.

Erzählungen u. Gedichte, Sinnsprüche, Sprüche, Einfälle und Ausfälle in bunter Abwechselung. „Der Wahrheit Schwert" soll fort und fort blinken in der Hand „Siegfrieds"; „des Wissens Fackel soll seinen Pfad erhellen zum Kampfe gegen Vorurteil u. Wahn; — der Afterbildung Drachen zu bezwingen, so schreitet er als ritterlicher Kämpe durch das Land!" „Doch nicht gewappnet nur zu Kampf und Strauß: nein, auch als Friedensbote zieht er aus, dem Schlechten wehrend und das Gute mehrend, im hohen Dienst der Bildung treu und wert, so wirkt er unterhaltend und belehrend." Diese Worte aus dem Eingangsgedicht zum 2. Jahrgang werden genügen, über den Inhalt und Geist dieses Unterhaltungsblattes zu orientieren.

Schm. Z.

Naturlehre für Volksschulen und Fortbildungsklassen von J. Riedel. Neu bearbeitet von Joh. Kroder. 10. Aufl. 64 S. Heidelberg, G. Weiß. 40 Pf., in Partien 30 Pf.

Ein Büchlein, welches sich bequem liest, indem alle Schwierigkeiten überhüpft

werden, zugleich ausgezeichnet durch eine Menge von schiefen oder mangelhaften Darstellungen der physikalischen Vorgänge. „Ein senkrecht ins Wasser gehaltenes Stäbchen erscheint nicht gebogen, weil die in senkrechter Richtung auffallenden Strahlen keine Brechung erleiden." Was sagt man zu dieser Begründung? — „Wenn die Lichtstrahlen vom Wasser in die Luft übergehen, so werden sie von ihrer Bahn abgelenkt oder gebrochen." Was sagt man zu dieser Behauptung? — Macht wirklich das Quecksilber in der Barometerröhre immer eine Haube? Es sei genug.

Lehrbuch für den Unterricht in der Physik mit besonderer Berücksichtigung der physikalischen Technologie und der Meteorologie von R. Waeber. Mit 400 Abbildungen und einer Spektraltafel. V. Aufl. Leipzig, F. Hirt und Sohn. 1887. 347 S., gebunden 3,75 M.

Leitfaden für den Unterricht in der Physik mit besonderer Berücksichtigung der Meteorologie von R. Waeber in gleichem Verlage. V. Aufl. 1887. 114 S. 1,25 M.

Beide Bücher sind in unserer Zeitschrift schon früher günstig beurteilt worden. Die neue Auflage verdient das Lob in erhöhtem Maße, denn sie zeugt, unter möglichster Schonung der bisherigen Anordnung, von der sorgfältig bessernden Hand des Verfassers. Die alten Freunde werden dem Buche treu bleiben; möge es sich neue hinzu erwerben.

Rh. A. H.

Rechenbuch für die deutsche Volksschule von A. Haesters und Ph. Röhm. Methodisches Handbuch (6. Aufl.) zum 1. u. 2. Heft (für den Lehrer), 1. Heft (94. A.), 2. H. (48. A.), 3. H. (54. A.), 4. H. (44. A.), 5. H. (38. A.), 6. H. 29. A.), Antwortenhefte zu 4—6. Essen, Bädeker. zus. 3,40 M.

Das Buch hat seit Jahren mit Recht eine große Verbreitung gefunden, so daß es überflüssig erscheint, seine Vorzüge besonders aufzuzählen. Es ist zu hoffen, daß neue Auflagen mehr Rücksicht auf die Wünsche der Augenärzte nehmen, indem vom 3. Hefte an eine sehr kleine Schrift in zu ausgedehntem Maße auftritt. Auch werden ältere Lehrer eine solche Verbesserung dankbar aufnehmen.

Rh. A. H.

Jos. Benns Deutsche Aufsätze verbunden mit einer Anleitung zum Anfertigen von Aufsätzen, 335 Dispositionen, sowie über 500 Themata zur Auswahl vorzugsweise für die oberen Klassen der Gymnasien und höheren Lehranstalten und zum Selbststudium. 31. Aufl. (61.—66. Taus.). Altenburg, Pierer. 1886. Preis 4 M. geb. 4,50 M.

Eine längst bekannte schätzenswerte Sammlung mustergiltiger Aufsätze, denen eine kurze theoretische, lesens- und beachtenswerte Einleitung vorausgeht. Will man die gebotenen Arbeiten als Muster ansehen und sich an ihnen bilden, so ist dagegen nichts zu sagen. Das Beispiel wirkt auch hier am entschiedensten. Anders ist es, wenn man die gebotenen Aufsätze als Lehrer benutzen wollte, um dieselben Themen von den Schülern in gleicher Ausführlichkeit behandeln zu lassen. Hier sind wissenschaftliche und stilistische Musterleistungen gegeben. Der Schüler aber arbeitet nach seinem Verständnis. Wird ihm der Stoff zum Aufsatz dargeboten, bez. durch ihn unter Anleitung des Lehrers verarbeitet, so ist in erster Linie seine Apperceptionsfähigkeit maßgebend, nicht die Wissenschaft. Liegen ihm gewisse Dinge, vielleicht ganze Teile des Aufsatzes fern, so daß er sie nur nach Hörensagen ausschriebe, so bleiben sie im Unterricht und auch im Aufsatz weg. Der Aufsatz ist stets ein Produkt vorausgegangenen Unterrichts. Aber deshalb fehlts auch nie an Aufsatzstoffen. Wieweit höhere Schulen hier abzuweichen berechtigt sind, kann Ref. nicht beurteilen. Volksschüler

und Schüler der Mittelschulen müssen den Aufsatz machen zuerst, um sich sprachrichtig ausdrücken zu lernen — die fachwissenschaftliche Forderung über die erschöpfende Behandlung eines Themas liegt ihnen fern.

Aber trotzdem wird auch der Lehrer an Volks- und Mittelschulen Benns Aufsätze zu seiner eigenen Weiterbildung und oft genug auch zu seiner Erholung dankbar in die Hand nehmen. Winzer.

Sterbekasse! Vor uns liegt das Statut einer in Berlin gegründeten durch Ministerialerlaß vom 6. März 1886 genehmigten „Sterbekasse deutscher Lehrer". Wer da weiß, mit welchen Schwierigkeiten es oft verknüpft ist, die ministerielle Genehmigung für notwendige und unverfängliche Einrichtungen zu erhalten, könnte aus der ministeriellen Genehmigung dieser Sterbekasse den Schluß ziehen, daß letztere ganz sicher sowohl notwendig als unverfänglich sei. Wie steht es nun damit? Die „Sterbekasse deutscher Lehrer" ist nichts weiter als eine Lebensversicherung, in welcher die höchste zu versichernde Summe 1000 M. beträgt. Eine Summe von 100 M. bis 1000 M. kann versichert werden zahlbar nur beim Tode, gegen Entrichtung von Beiträgen entweder bis zum Tode oder während einer Dauer von 10—30 Jahren, sie kann auch versichert werden zahlbar beim Tode oder spätestens nach einer gewissen Anzahl von Jahren. In diesen, bei jeder guten Lebensversicherung zu findenden Einrichtungen bietet sie also keinen besondern Vorteil. Ein solcher ist ferner nicht in einer besondern Billigkeit der Prämien zu sehen; dieselben sind im Gegenteil höher als die jeder andern soliden Aktien- oder Gegenseitigkeits-Versicherung. Endlich kann auch kein großer Vorteil in dem Garantiefonds erblickt werden, welcher die spaßhafte Höhe von ganzen 3000 M. hat. Da die Kasse ihren Wirkungskreis über Alldeutschland ausbreiten soll, so erscheint eine Garantie in der Höhe von 3000 M. wie Hohn. Die Garantiezeichner haben sich für ihre Garantie eine Verzinsung von 5 % vorbehalten, sie hätten gegen ihre Bürgschaft das Geld entschieden billiger haben können.

Als Hauptvorzug soll wohl die Bestimmung angesehen werden, daß zur Aufnahme die Erklärung eines zuverlässigen Zeugen genüge, der Aufnahmesuchende mache den Eindruck eines gesunden Menschen. Nur in besonders zweifelhaften Fällen wird eine ärztliche Untersuchung verlangt werden. Dagegen soll im ersten Jahre nur ¼, im zweiten Jahre ½, im dritten Jahre ¾ beim Tode bezahlt werden. An diesem vermeintlichen Hauptvorzuge wird die Gründung in nicht zu langer Zeit zu Grunde gehen, das bißchen Garantiefonds wird bald aufgezehrt sein durch den Zuschuß, welcher zu den Prämien der in den drei ersten Jahren gestorbenen Mitglieder zu leisten ist. Auf die sonst noch geltend gemachten Vorteile: Dividende, Stimmrecht in den General-Versammlungen, Unanfechtbarkeit &c. einzugehen, ist unnötig, sie haben für die Versicherten bei dieser Gesellschaft wohl noch weniger Wert, als die statutgemäßen Tantièmen an den Ausschuß und den Vorsteher. — Das Interesse des Lehrerstandes an Versicherungen aller Art ist ein berechtigtes und zwar nach zwei Seiten hin. Erstlich soll er die bestehenden Versicherungen für sein Hab und Gut und sein Leben benutzen, sodann soll er die Kenntnis und die Benutzung dieser gemeinnützigen Einrichtungen in den ihm zugängigen Kreisen möglichst befördern. Lehrer, welche beim preußischen Beamten-Verein oder bei einer der großen Gegenseitigkeits- oder der großen Aktien-Gesellschaften eintreten, werden billiger wegkommen und haben größere Sicherheit als bei der „Sterbekasse deutscher Lehrer."

B. D. R.

Zur Recension eingegangene Bücher:

Hüttmann, Deutsches Sprachbuch. II. Teil. 6. Aufl. 1,20 M. Stade, Fr. Schaumburg.

Hartmann, Der Rechenunterricht. 4 M. Hildburghausen, Kesselringsche Hofbuchhandlung.

Riegel, Ein Hauptstück von unserer Muttersprache. 2. Auflage. 1 M. Braunschweig, E. Appelhans.

Schwochow, Methodik des Volksschulunterrichts. 2. Aufl. 2,60 M. Gera, Th. Hofmann.

Polack, Lehrplan mit Pensenverteilung, Lehrbericht, Lektionsplänen und Schulchronik. 3. Aufl. 1 M. Ebenda.

Belling, Der große Kurfürst in der Dichtung. 1 Exp. geh. 4 M., geb. 5 M.; 6 Exp. geh. 18 M., geb. 22,50 M.; 12 Exp. geh. 33 M., geb. 42 M. Berlin S. W., Brachvogel u. Ranft.

Rogge, Zur Erinnerung an den 200-jährigen Todestag des großen Kurfürsten. Ebd. Einzelne Exp. 1 M.; 10 Exp. 8 M.; 24 Exp. 18 M.; 50 Exp. 33 M.; 75 Exp. 48 M.; 100 Exp. 60 M.

Hennig, Hülfsbuch beim theoretischen Unterrichte in der Musik. 4. Aufl. 0,60 M. Leipzig, Gebr. Hug.

Liese, Natur und Mensch. 1,80 M. Berlin u. Neuwied, Heusers Verlag.

Dittmar, Sieben Geschichts-Karten zum Leitfaden der Weltgeschichte. 10. Aufl. 0,60 M. Heidelberg, Carl Winter.

Coordes, Die klimatologische Karte von Europa. Berlin W., Carl Chun. 0,75 M.

Bernecker, Kurzer Leitfaden der Naturgeschichte. 1,40 M. Tübingen, Osiandersche Buchhandlung.

Nohl, Pädagogik für höhere Lehranstalten. 3. Teil: Die Vorbildung wissenschaftl. Lehrer für ihren Beruf. 2,60 M. Gera u. Leipzig, Theod. Hofmann.

Frick, Aus deutschen Lesebüchern. 5. Bd. 1. Liefg.: Wegweiser durch die klassischen Schuldramen. Ebd. 0,50 M.

Dietlein, Deutsche Fibel. Ausgabe B, Heft I. 76. Aufl. 0,30 M. Ebd.

Heudel, Das erste Schuljahr. 2 M. Ebd.

Köhler, Liedergarten. Hamburg, Herm. Seippel.

Ufer, Französisches Lesebuch. 0,95 M. Altenburg, H. A. Pierer.

Sedelmayr, Zeitschrift: Des Lehrers Feierstunden. Erscheint wöchentlich. Pr. vierteljährlich 1 M. Forbach, Robert Hupfer.

Saalfeld, Vom Lotto und wider dasselbe. Blankenburg a. Harz, Ch. Fulda.

Wilkens, Der Rechenunterricht in der ungeteilten einklassigen Volksschule. 1,25 M. Hannover, Helwingsche Buchhandlung.

Stoppel, Geschäftsaufsätze. I. Heft 5. Aufl. II. III. IV. Heft 8. Aufl. à 0,10 M. Hanau, G. W. Alberti.

Meyer, Pädagogische Zeit- und Streitfragen. I. Band 5. Heft: Moderne Mädchenbildung von Greßler. I. Bd. 6. Heft: Die sociale Frage und die Schule. v. Meyer à 1 M. Gotha, Emil Behrend.

Backhaus, Stellung und Gestaltung des Handfertigkeitsunterrichtes. 0,60 M. Ebenda.

Giggel, Die deutschen Volksschullehrer-Konferenzen des Jahres 1887. 1,50 M. Dresden, Verlag von Bleyl u. Kämmerer.

Thrändorf, Kirchengeschichtliches Lesebuch. 1,20 M. Ebendas.

Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten. III. Teil. Neues Testament: Apostelgeschichte. 4 M. Ebd.

Herberger und Döring, Theorie und Praxis der ersten Aufsatzübungen. 1,50 M. Ebendas.

Herbst, Encyklopädie der neueren Geschichte. 35., 36. u. 37. Lieferung. à 1 M. Gotha, F. A. Perthes.

Heidrich, Handbuch für den Religions-

unterricht. I. Teil: Kirchengeschichte. Berlin, J. Heines Buchhandlung.

Ehrenberg, Wandbilder zum Gebrauch beim Unterricht in der biblischen Geschichte. II. Aufl. mit Text von Schumann. Berlin W., Herm. Meidinger.

Kindergartenlaube. Band 5 Heft 4, 5, 6, 8. Leipzig, E. Kempe.

Heller, Nach welchen Grundsätzen sollen Zensuren erteilt werden in der Volksschule? 0,60 M. Leipzig, Friedr. Brandstetter.

Colshorn, Die deutschen Freiheitskriege. II. Aufl. 1,20 M. Leipzig, G. Fock.

Gustorff's Katalog französischer Bücher. Leipzig.

Heckel-Zwingenberg, Wilhelm I. Stuttgart, Emil Häuselmann.

Heckel-Zwingenberg, Unser Kaiser. Ebd.

Knapp, Kaiserlieder. 0,30 M. Stuttgart, Evangelische Gesellschaft.

Weitbrecht, Deutschlands Kampf gegen Frankreich 1870—1871. III. Aufl. 0,40 M. Ebendas.

Merk, 50 Vorspiele für die Orgel op. 6. 2 M. Leipzig, F. E. C. Leuckart.

Merk, 20 Orgelvorspiele op. 9. Ebd. 1,50 M.

Forchhammer, Choralbearbeitungen op. 16. Ebd. für die Orgel. 2 M.

Urbach, Neue Klavierschule. Magdeburg, Heinrichshofens Verlag.

Rose, Praktisches Volksliederbuch. Heft 1 u. 2. Bielefeld, Aug. Helmich.

Bojanowski u. Drescher, Friedrich, deutscher Kaiser und König von Preußen. Sein Leben und Wirken. 0,10 M. Strehlen, Ernst Asser.

Lehrer-Prüfungs- und Informations-Arbeiten. Heft 16. 0,60 M. 1. Berndt, Welche Bedeutung hat der richtig erteilte geographische Unterricht für die Gesamtbildung der Schüler? 2. Kauermann, Beobachte die Individualität der Kinder! 3. Reimann, Welche Anforderungen sind an die Frage zu stellen, wenn sie den Zwecken des Unterrichts entsprechen soll? Heft 17. 0,80 M. 1. Reimann, Die Pflege der Heimats- und Vaterlandsliebe durch die Schule. 2. Wehmeier, Warum und in welcher Weise muß die Volksschule das Schönheitsgefühl ihrer Schüler bilden? Minden, Alfred Hufeland.

Martin, Schulgrammatik der deutschen Sprache. 3. Aufl. 1,25 M. Breslau, Ferdinand Hirt.

Lichtblau und Wiese, Sammlung geometrischer Rechenaufgaben. 1,25 M. Ebenda.

Roeder, Lehrsätze und Aufgaben aus der Planimetrie. 0,65 M. Ebenda.

Waeber, Lehrbuch der Botanik. 2. Aufl. geb. 3,60 M. Ebenda.

Strobel, Deutsche Sprach-Übungen. Heft 1, 0,25 M.; Heft 2, 0,10 M.; Heft 3, 0,10 M.; Heft 4, 0,15 M.; Heft 5, 0,25 M.; Heft 6, 0,30 M. Potsdam, J. Rentel.

Pösche, Friedrich Fröbels Kindergarten-Briefe. 3 M. Wien u. Leipzig, A. Pichlers Witwe u. Sohn.

Pädagogische Klassiker. 16. Band. Bosse u. Meyer, Chr. Gotth. Salzmanns pädagogische Schriften. 1. Teil 4,50 M. 2. Teil 3 M. Ebenda.

Frohnau, Einheits-Mittelschule u. Gymnasial-Reform. 2 M. Ebenda.

Weiß, Wie sorgen wir für die Zukunft und das Glück unserer erwachsenen Töchter? Erfurt, Direkt. C. Weiß.

Magnus, Lehrerheft zu F. Heuers Rechenbuch. III. Teil. 1,60 M. Hannover, Carl Meyer.

Joh. Meyer, Deutsche Sprachlehre. 1,20 M. Ebenda.

Schlepper, Dorenwell, Henkel u. Vollmer, Lesebuch für Volksschulen. I. Teil. 4. Aufl. 0,50 M. Ebenda.

Spieker, E. Erks Spruchbuch zu den 5 Hauptstücken nebst Luthers Erklärung. 17. Aufl. 0,25 M. Ebd.

Reinecke, Biblische Geschichte. 3. Aufl. 1 M. Ebenda.

Jütting, Lehr- und Lesebuch für allgemeine und gewerbliche Fortbildungsschulen. II. Kursus. 4. Aufl. 1,20 M. Braunschweig, Fr. Vieweg und Sohn.

Becker, Leitfaden für den Religions-Unterricht. 4. Aufl. 1 M. Gotha, Fr. A. Perthes.

Waeber, Leitfaden für den Unterricht in der Chemie. 6. Aufl. 0,80 M. Leipzig, F. Hirt und Sohn.

Waeber, Lehrbuch der Chemie. 6. Aufl. 2,50 M. Ebenda.

Kehl, Kleine Schwimmschule. 3. Aufl. 0,60 M. Zürich, Orell Füßli u. Co.

Reeb, Methodischer Leitfaden für den Unterricht in der ebenen Geometrie. 1 M. Gießen, Emil Roth.

Meyer, Lern- und Wiederholungsbuch für den Unterricht in der Geographie. 2. Aufl. Bielefeld, Aug. Helmich.

Ortmann und Schüßler, Das Wichtigste aus der Mineralogie. 1,50 M. Dillenburg, C. Seel.

Piltz, Aufgaben und Fragen für Naturbeobachtungen des Schülers in der Heimat. 3. Aufl. 0,70 M. Weimar, H. Böhlau.

Ranitzsch, Der Unterricht in der Volksschule. 3,60 M. Ebenda.

Ranitzsch, Das Großherzogliche Lehrerseminar in Weimar. 1,60 M. Ebd.

Jäde, Das Zeichnen ornamentaler Figuren. 1 M. Ebenda.

Franke, Merseburg und Zenker, Rechenbuch für Volksschulen. I. Heft 0,45 M. II. Heft. 2. Aufl. 0,50 M. III. Heft. 2. Aufl. 0,30 M. IV. Heft. 2. Aufl. 0,65 M. Ebenda.

Müller-Hartung, Bräunlich und Gottschalg, Neues vaterländisches Liederbuch. I. Heft. 5. Aufl. II. Heft. 11. Aufl. III. Heft. 7. Aufl. IV. 3. Aufl. Ebenda.

Bachmann, Körperpflege und das Turnen mit dem Gummistrang. 1,25 M. Zürich, Schröter und Meyer.

Schlutter, Lehrgang nebst Pensenverteilung für die einklassige Volksschule. 2 M. Hannover, Helwingsche Buchhandlung.

Sallis, Der Hypnotismus in der Pädagogik. 0,60 M. Berlin, Heusers Verlag.

Wichern, Unsere Lieder. 6. Aufl. geb. 1,60 M. Hamburg, Agentur des Rauhen Hauses.

Lehrer-Prüfungs-Arbeiten Heft 18. 1. Schlemmer, Die Rechenfertigkeit. 2. Epstein, Der botanische Unterricht in der Volksschule. 0,60 M. Minden, A. Hufeland.

Fechner, Aufgaben für den ersten Unterricht in der Buchstabenrechnung und Algebra. 2. Aufl. Berlin, C. Wilh. Schultze.

Engelien und Fechner, Deutsches Lesebuch. Ausgabe B. III. Teil. 24. Aufl. 1,50 M. Ebenda.

Besser, Vorschläge zur Reform der Orthographie. 0,50 M. Braunschweig, Bruhn's Verlag.

Schanze und Jäger, Rechnen für Fortbildungsschulen. 3. Aufl. 0,35 M. Wittenberg, R. Herrosé.

Hertzsch, Beweis auf Grund der Descendenztheorie, daß es einen persönlichen Gott und eine Unsterblichkeit der Seele giebt. 2. Aufl. 1,20 M. Leipzig, Gustav Fock.

Möbius, Kleine Gesangschule. 0,50 M. Dresden, C. C. Meinhold u. Söhne.

Fix, Schreiblesefibel. 100. Aufl. 0,32 M. Leipzig, Amelangs Verlag.

Würdig, Kleine Bilder aus großer Zeit. Düsseldorf, F. Bagel.

Müller, Wissenschaftliches Examenspiel. 1 M. Goslar, L. Koch.

Wolter, Kaiser Friedrich III. 0,50 M. Wittenberg, R. Herrosé.

Pache, Gesetzeskunde und Volkswirtschaftslehre in der Fortbildungsschule. 2. Teil: Die Lehre von der Gesellschaft. 1,50 M. Leipzig, F. Reinboth.

Evangelisches Schulblatt.

November 1888.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Zur Behandlung lyrischer Gedichte in Klassen mit älteren Schülern.

Von Julius Honke, Lehrer an der Präparanden-Anstalt in Orsoy a. Rh.

I.

Das ist des Lyrikers Kunst: aussprechen, was allen gemein ist,
Wie er's im tiefsten Gemüt neu und besonders erschuf;
Oder dem Eigensten auch solch allverständlich Gepräge
Leih'n, daß jeglicher drin staunend sich selber erkennt.
Emanuel Geibel.

Die Erklärer deutscher Dichtungen gehen den lyrischen Gedichten gern aus dem Wege; ein Blick in derartige Handbücher, z. B. von Gude, Leimbach u. a., wird davon überzeugen; man findet unverhältnismäßig mehr epische und didaktische Dichtungen erläutert als lyrische. Nach Wegweisern über das Lehrverfahren bei der Behandlung dieser Stoffe habe ich mich vergeblich erkundigt. Im Verkehr mit Kollegen erfährt man zwar Rat und Förderung; aber in der Praxis gilt auch hier der Satz: Hilf dir selbst, so hilft dir Gott! Von dem, wie ich mir bei der Behandlung lyrischer Gedichte geholfen habe, will ich nachfolgends einige Proben geben.

Mit Schülern im Alter von 17 und 18 Jahren behandelte ich unlängst einige Lieder von Eichendorff. Es ist einleuchtend, daß Jünglinge dieses Alters den Gedichten schon eine beträchtliche Summe von Vorstellungen und Gefühlen entgegenbringen. Sie verstehen den Dichter eher und sind leichter für die Darstellung zu erwärmen; aber sie verlangen dementsprechend auch mehr geistige Nahrung und Anregung. So tritt an den Lehrer die Frage heran: Nach welchen Gesichtspunkten sollen die lyrischen Stoffe auf dieser Stufe behandelt werden?

Der Pädagoge Raumer giebt darauf die lakonische Antwort: Gedichte, und besonders lyrische Gedichte sollen gar nicht behandelt werden, denn schönes Vorlesen und Nachlesen genügt. Erquickung kann der Schüler dabei (bei der Behandlung) nicht gewinnen, wenn sie ihm nicht aus eigner Seele quillt. Wenn der Schüler mit seinen Empfindungen den Inhalt des Liedes begleitet, dann ist die weitere Besprechung überflüssig. Es geht den Gedichten wie den Schmetterlingen: bei näherem Betrachten verlieren sie den Schmelz und die Frische. Das

sind einige Gedanken Raumers. Ich kann seiner Ansicht nicht zustimmen, aber es reizt mich doch, darüber nachzusinnen, wodurch ein so bedeutender Mann auf einen solchen Gedanken kommen konnte. Raumer dachte jedenfalls daran, daß die Unbefangenheit, die Naivetät des Empfindens, z. B. des frohen Naturgenusses, etwas sehr Seltenes ist, und schloß daraus, wer dem Dichter kein ähnliches Empfinden entgegenbringt, wer nicht schon in gleicher Weise empfunden hat, der hat für das Lied kein Verständnis und folglich kein Gefühl. Das ist richtig, die Wirkung eines lyrischen Gedichtes hängt von dem geistigen Vorrat ab, welchen der Schüler dem Gedichte zubringt. Wir treffen hier wieder auf den alten, psychologischen Erfahrungssatz, daß die Seele nur dasjenige Neue gern und völlig in sich aufnimmt, von dem ihr schon einige Teile bekannt sind. In der richtigen Anwendung dieses Satzes besteht und bestand von jeher die Kunst und der Erfolg des Unterrichtes. Der Lehrer darf nun nicht vergessen, daß auch der deutsche Unterricht Interesse erwecken soll, in diesem besonderen Falle also zunächst Interesse für die dichterische (poetische) Auffassung der verschiedenen Gegenstände, welche in guten lyrischen Gedichten dargestellt sind, wie Treue, religiöse Erhebung, Naturfreuden, Vaterlandsliebe u. a., ferner Interesse für diese Dichtungen und für die Poesie überhaupt. Z. B.: Für die Besprechung des Liedes „Nachtigall, wie sangst du so schön" (von Hoffmann v. Fallersleben) ist es erforderlich, daß die Schüler überhaupt den Gesang der Vögel schon vernommen, wünschenswert, daß sie auch die Nachtigall singen gehört haben; sie werden den Dichter noch besser verstehen, wenn sie auch mit Wohlgefallen dem Liede unserer Sängerin gelauscht haben. Auf die beiden letzten Stücke — und bei andern Gedichten liegt die Sache gerade so — darf aber der Lehrer nicht immer rechnen; er hat es als eine Frucht seines Unterrichtes anzusehen, wenn der Schüler nachher hingeht, um zu hören. Von Schiller ist uns bekannt, daß er erst durch die poetische Verherrlichung des Gesanges der Nachtigall für den Wohllaut des wirklichen Gesanges ein Ohr bekam. Die meisten unserer Schüler müssen auch eine solche Entwicklungsstufe durchmachen. Zur Erreichung dieses Zieles ist aber die oben angeführte Methode zu einfach.

Ausführliche theoretische Vorschriften kann ich auch nicht geben; ich möchte nur auf zwei Stücke hinweisen, nämlich auf die psychologische und ästhetische Seite der Gedichte.

Um den Gedankengang, manchmal besser Gefühlsgang zu nennen, und den Grundgedanken des Liedes richtig zu verstehen, ist es nötig, sich die Situation vorzustellen. Es muß also ein Ausmalen der äußeren Umstände, unter denen das Gedicht entstanden sein kann, oder in denen die Empfindungen des Gedichtes zum Ausdrucke kommen können, stattfinden. Erst dann ist es möglich, den handelnden oder leidenden Personen ins Herz zu sehen, an ihrem Empfinden teilzunehmen und ihre Gedanken und Gefühle in sich zu erzeugen. Es wird diese

Darstellung des äußerlichen und geistigen Vorganges immer das erste Hauptstück der unterrichtlichen Behandlung sein müssen, denn ohne solche Klarheit wird die Teilnahme wie ein Strohfeuer verrauchen oder sie wird zur ungesunden Gefühlsschwärmerei.

Bei der ästhetischen Würdigung eines lyrischen Gedichtes achten wir zunächst auf den Gegenstand (den poetischen Vorwurf), den der Dichter behandelt hat. Er muß der dichterischen Darstellung wert sein. Entweder ist er so allgemein bekannt und anziehend, daß wir gern von ihm hören, oder es ist sein Eigenes, wofür der Dichter durch die Art und Weise der Behandlung unsere Teilnahme weckt. Dann sehen wir darauf, wie die Vorstellungen und Gefühle einander folgen, die der Dichter ausgesprochen hat und in uns wiederklingen läßt. Sie müssen klar sein, damit wir uns ein Bild von dem Dargestellten machen können, und treffend, damit der Vorgang uns erregt, als wären wir Mitbeteiligte. Die ausgesprochenen Gefühle sollen dem dargestellten Vorgange entsprechen. Der Vorstellungs- und Gefühlsinhalt des Liedes muß in sich abgeschlossen sein; er soll unser Herz erregen, aber auch befriedigen und über die gewöhnlichen Vorkommnisse und Anschauungen des Lebens erheben; man muß das Dargestellte wie in der bildenden Kunst eine verschönerte, veredelte Wirklichkeit nennen können. Zuletzt betrachten wir die Art und Weise der Darstellung. Dazu gehört erstlich Klarheit und Schönheit in der Wahl der Ausdrücke und in dem Baue der Sätze und Strophen; ferner Bildlichkeit oder Sinnlichkeit der Worte, weil solche die Anschaulichkeit der Sache herbeiführen; außerdem eine wirkungsvolle Kürze, die unsre Einbildungskraft anregt, das zu ergänzen, was noch zur Sache gehört; endlich die besondere, künstlerische Anordnung der Gedanken zu einem harmonischen Ganzen. — Es ist ja leicht erklärlich, daß wir diese Punkte nicht bei jedem Liede zur Sprache bringen; aber der Lehrer selbst muß sich doch vorher darüber klar sein.

Nun liegt mir noch ein drittes Stück nahe, die Leseübung, welche bei der schriftlichen Darstellung einer Lektion nicht dargestellt werden kann.

„Für den Dichter ist die Sprache nur die Form, in welcher und durch welche er seine Anschauungen objektiviert, für den Musiker ist der Ton dasselbe, und für den bildenden Künstler liefert die Natur die helfenden Formen, um für den Menschen seine Anschauungen wahrnehmbar und faßlich zu machen. Das Mittel zur Darstellung der Poesie ist der bewegte Fluß der menschlichen Rede, das Mittel zur Darstellung der Musik ist der gleichsam bewegte Fluß der Töne, die bildenden Künste fixieren ihre Ideen für das Auge in unbelebten Stoffen. Jede Kunst hat bei der sinnlichen Darstellung einen Zweck, nämlich den Zweck geistiger Mitteilung durch das sinnlich Wahrnehmbare. Der Hörer, der Beschauer soll die sinnliche Darstellung in sich aufnehmen, damit dieselbe, wie sie aus einer geistigen Anschauung des Künstlers entsprungen ist, dem Hörer und dem Beschauer wiederum zur geistigen Anschauung werde, daß der Empfindende

den gleichen Weg reproduzierend zurückwandle, auf welchem der Künstler produzierend ihm entgegen gekommen ist, daß in seiner Phantasie die Phantasiebilder des Künstlers wieder erscheinen, daß sein Gefühl mit dem des Künstlers im Accord zusammenklinge. — Nun ist aber doch von selbst klar, daß die Reproduktion nur durch dasselbe Mittel erfolgen kann, dessen sich der Künstler zur Darstellung bediente." (Menard).

Soll also der Schüler zeigen, daß das Gedicht auf ihn eine Wirkung ausgeübt hat, daß er dafür warm geworden ist, so kann er das offenbar nicht durch Reden über das Gedicht (so notwendig diese Übung auch für logisches Denken und gutes Sprechen ist), sondern nur durch schöne, sprachliche Darstellung des Gedichtes selbst, durch einen Vortrag, der aus der Seele dringt und mit urkräftigem Behagen die Herzen aller Hörer zwingt, — und wecket der dunklen Gefühle Gewalt, die im Herzen wunderbar schliefen. Das schöne, ausdrucksvolle Lesen, einzeln und im Chore, ist die eigentliche Kunstleistung des Schülers und will ganz besonders gepflegt sein. Das kann nicht nachdrücklich genug betont werden.

Die nachfolgenden Besprechungen Eichendorffscher Gedichte sind gleichsam Fragen an die Mitarbeiter; sie möchten Anregung geben, auf diesem Felde mit neuer Lust zu arbeiten, und den Erfahrenern veranlassen, ebenfalls theoretische und praktische Winke für die beregte Sache zu geben, damit unsere Arbeit zum Heile der Jugend immer vollkommener werde.

I. Der Jäger Abschied.

I. Wie haben wir uns die äußern Umstände, in welchen die Empfindungen dieses Liedes zum Ausdrucke kommen, zu denken?

Eine fröhliche Jägerschar zieht aus der Stadt ins Gebirge. Es sind keine Berufsjäger, sondern vermögende Jagdfreunde. Seit langer Zeit veranstalten sie jährlich eine solche Jagdpartie, welche mehrere Tage dauert. Während dieser Zeit müssen die Herren auf die Annehmlichkeiten des häuslichen Lebens verzichten; aber sie verlassen auch das geräuschvolle, aufregende Leben und Treiben der Stadt. Was sie zum Leben nötig haben, Speisen und Getränke, Kleider und Wäsche, ist durch Boten voraufgeschickt. Singend und scherzend steigen sie bergan; je höher sie steigen, desto freier wird die Seele. Endlich gelangen sie zu der wohlbekannten Waldhütte; mit lautem Jubel begrüßen sie ihr stilles, trautes Jägerheim und den plätschernden Gebirgsquell. In weiter Ferne liegt das Thal; Berge und Wälder begrenzen den Blick. Das Ohr vernimmt den Gesang der Vögel, das Rauschen der Wipfel und den Sturz der Quellen. In tiefen Zügen atmen unsere Freunde die würzige Luft. Die nötigen Vorbereitungen für den kommenden Tag sind bald getroffen. Ein erquickender Schlummer ist der Lohn für die Anstrengungen des Wanderns. Vogelsang erweckt die Genossen; im fernen Osten steigt die Sonne über Wald und Gebirge. Die Jagd beginnt.

Mancher Pürschgang wird unternommen, denn der Jagdbering ist reich an großen und kleinen jagdbaren Tieren. Der Schall der Hörner, Büchsenknall und das Gebell der Rüden durchtönen den stillen Wald. Die Jäger belauschen das äsende Reh, locken mit täuschendem Rufe den stattlichen Hirsch und erlegen den balzenden Birkhahn. Aber mancher Schuß geht ins Blaue. Am abendlichen Feuer werden die Ereignisse des Tages besprochen. Der Neuling traut seinen Ohren kaum ob der im blühenden Jägerlatein dargestellten Jagdgeschichten. Der Verkehr der Jagdgenossen ist nicht so förmlich wie in der Stadt, sondern freier und herzlicher. Manche unter ihnen, die zum ersten Male teilnehmen und sich in der Stadt nur höflich grüßten, lernen sich jetzt näher kennen und werden befreundet. Die reine Wald- und Gebirgsluft, das ungebundene Leben in der freien Natur thut ihnen wohl. Die erhabene Schönheit des Waldes, der Aufgang und Untergang der Sonne im Gebirge, das Gewitter in den Bergen, der Reiz des Tierlebens, dieses alles macht auf ihre Seele einen mächtigen Eindruck. Sie tauschen ihre Gefühle aus, erzählen von früheren Erlebnissen, sprechen über die Angelegenheiten des großen, deutschen Vaterlandes und oft vereinigen sich ihre Stimmen zu einem gemeinschaftlichen frohen oder ernsten Gesange.

Endlich naht die Stunde des Abschiedes; noch einmal versammelt der helle Klang der Hörner die Grünröcke zur fröhlichen Jägerrast um das lodernde Waldfeuer. Ein redegewandter Jünger Dianens ergreift das Wort und entwirft in kurzen Zügen ein Bild der frohverlebten Tage; er fordert die Genossen auf, die so schön begonnene Freundschaft und die hier gefaßten Entschließungen auch fernerhin zu pflegen; den Schluß bildet ein freudiges, mit Hörnerklang untermischtes Lebewohl. Es gilt dem Walde, dem Spender ihrer Freude.

Nun zieht die Schar der Heimat zu. Bergab führt der Weg. Anfangs erklingt noch manches Scherzwort, von übermütiger Jägerlaune eingegeben. Aber je mehr der Wald in die Ferne rückt, desto mehr schwindet auch die Heiterkeit. Manchmal wendet sich der Blick nach der verlassenen Stätte hin; die Männer werden ernst gestimmt. An einer günstigen Stelle, wo der Abstieg in kurzer Zeit ins Thal führt, machen sie halt. Wie herrlich liegt dort oben der Wald! Scharfe Augen sehen, wie eine Rehfamilie einsam am Waldrande weidet. Die schönen Tage gehen noch einmal an ihrem geistigen Auge vorüber. Was die Freunde in diesem Augenblicke empfinden, das sprechen sie aus in einem ernstwehmütigen Liede; es ist der letzte Gruß, den sie dem Walde senden.

Diesen Augenblick hat der Dichter aufgefaßt; von welchen Gedanken die Herzen der Jagdgenossen bewegt werden, zeigt er uns in dem Liede: der Jäger Abschied. —

Gliederung obiger Darstellung:

1. Das Ziel der Jagdfreunde.
2. Die Tage der Jagd.

3. Die Jägerrast vor der Abreise.
4. Der letzte Gruß nach den Bergen.

II. Der Gedankengang des Gedichtes.

1. Die Jäger sehen auf fernem Gebirge den schönen Hochwald, welcher sie beherbergte. Dort stehen Waldriesen mit breiten und dichten Kronen. Das Tierleben im Waldesgrund, in den Zweigen der Bäume und in der Umgebung des Waldes zieht die Naturfreunde an. Das Waldesdunkel wirkt beruhigend auf das Gemüt. Ein Gewitter, im Walde erlebt, durchschauert die Seele. Das alles haben die Jäger erschaut; dort haben sie Freudiges erlebt; darum preisen sie die Herrlichkeit des Waldes. Sie denken an den Schöpfer der Welt, der mit seiner milden Hand solche Schönheiten ausgestreut hat. Ihn wollen sie mit dankbaren Herzen loben, so lange noch ein Hauch über ihre Lippen fließt. —

Wir wollen Gott, den Schöpfer des herrlichen Waldes, loben, so lange wir können.

2. Vom Thale her dringt gedämpfter Lärm an ihr Ohr. Ein bestimmtes Einzelgeräusch ist zwar nicht zu unterscheiden; aber die Hörer wissen, daß diese vom Winde getragenen, dumpfen Laute von der Fabrikthätigkeit herrühren. Es sind nicht einladende Grüße, welche das Thal heraufsendet; sie wecken die Vorstellungen von dem Gewühle des Marktes und der hastigen Arbeit der Werkstatt. Desto lieblicher ist das Bild, welches von scharfen Augen in waldiger Höhe wahrgenommen wird. Auf einsamer Bergwiese am Rande des Waldes grasen einige Rehe; muntere Kitzchen umspringen die Ricke. So haben die Genossen vor Augen, was sie verlassen und was ihrer wartet. Noch einmal setzen die Bläser an und lassen das Echo von allen Bergen wiederhallen. —

Der in stiller Höhe liegende Wald bietet uns einen erhebenden Anblick.

3. Die Jäger betrachten den Wald auf der Höhe und vergleichen ihn mit der Fahne der Krieger. Wie sich die Krieger um die Fahne versammeln, so ist der Wald der Sammelpunkt der Jäger; wie der Kriegsmann seine Fahne hochhält, sie ehrt und vor Entweihung schützt, so liebt und preist der rechte Jägersmann den Wald und tritt dem Baum- und Wildfrevel entgegen; wie die entrollte Fahne den Krieger begeistert, so entzückt den Jäger der Anblick des Hochwaldes, den er durchpürschte; wie Kriegskameraden durch heilige Erinnerungen mit der Fahne verknüpft sind, welche ihnen in der Schlacht vorangeweht hat, so denken Jagdgenossen an die Freuden und Anstrengungen, welche sie im Walde erlebten. Beide üben eine erziehliche Wirkung auf diejenigen aus, welche sich unter ihnen verbinden. —

Der Wald hat uns erzogen und zu Freunden gemacht.

4. Wie unsere Krieger deutsche Kameradschaft pflegen, auch wenn sie nicht

mehr unter der Fahne dienen, so halten rechte Weidmänner gute Freundschaft, wenn sie der beruflichen Arbeit nachgehen. Auch unsere Freunde haben sich im Walde deutsche Treue geschworen; sie haben es sich gelobt, für die Ehre und das Wohlergehen des Vaterlandes an ihrem Teile mitzuarbeiten. Hier auf der Wegscheide zwischen Thal und Gebirge erneuern sie das Gelöbnis. Bevor sie scheiden, senden sie dem Walde ein herzliches Lebewohl und empfehlen ihn dem Schutze Gottes, der ihn so schön erschaffen hat. —

Wir wollen im Berufsleben die im Walde gelobte Treue ehrlich halten.

Gott beschirme den deutschen Wald. —

Die Überschriften der einzelnen Strophen:

1. Die Herrlichkeit des Waldes.
2. Die Einsamkeit des Waldes.
3. Die erziehliche Wirkung des Waldes.
4. Die treuen Söhne des Waldes.

III. Besondere Schönheiten des Gedichtes.

1. Das Gedicht beginnt mit dem Gedanken an Gott, der den herrlichen Wald erschaffen hat, und schließt mit dem Wunsche, daß Gott auch der Beschützer des Waldes sein möge. —

2. Die vier ersten Zeilen jeder Strophe bringen die Gefühle zum Ausdrucke. Jedes Gefühl klingt aus in dem Abschiedsgruße:

Lebe wohl,
Lebe wohl, du schöner Wald!"

In der letzten Strophe erfährt die Wiederholung die wirkungsvolle Veränderung: „Schirm dich Gott." —

3. Der Gegensatz in den Zeilen:

„Tief die Welt verworren schallt,
Oben einsam Rehe grasen."

Mit solchen kurzen, prächtigen Strichen zeichnet der Dichter das Leben in der Stadt und im Walde. Er giebt hier keine Beschreibung, sondern ein Bild; er überläßt es unserer Einbildungskraft, das angedeutete Bild weiter auszuführen. —

4. Die Vergleichung des Waldes mit der Fahne. Auch hier regt uns der Dichter an, die einzelnen Stücke der Vergleichung aufzusuchen. —

5. Die Anrede. Der Ausdruck der Gefühle gewinnt dadurch an Lebhaftigkeit. Jetzt sind wir selbst die Abschiednehmenden und reden den Wald an; im andern Falle würde uns nur von dem Abschiede erzählt. —

II. Abschied.

I. Wie der Dichter seinen Wald besucht, um Abschied zu nehmen.

Der Dichter muß eine größere Reise antreten; er weiß, daß er auf lange Zeit seiner Heimat fern bleibt. Da verabschiedet er sich von den Personen, die

seinem Herzen nahe stehen; er nimmt aber auch Abschied von den Plätzen, die ihm lieb geworden sind. Dazu gehört besonders der Wald.

Bevor die Sonne aufgeht, wandelt er durch die Flur, um noch einmal das Bild der Heimat seinen Sinnen einzuprägen. Die perlenden Tautropfen benetzen seinen Fuß; leichte Nebel steigen von den Wiesen auf. Die Vögel erwachen und begrüßen den Einsamen mit ihren munteren Liedern. Der Dichter geht dem auf einer sanften Anhöhe liegenden Walde zu. Er blickt über die weiten Thäler hinweg nach den fernen Bergen. Er vermeint wohl, so schön sei ihm seine Heimat noch nicht erschienen. In schmerzlicher Freude ruft er aus: „O Thäler weit, o Höhen! du schöner, grüner Wald!“ Nun hat er seinen lieben Wald erreicht und ist im Begriff, in denselben einzutreten. Was der Dichter auf seinem Gange durch den Wald empfunden hat, das hat er ausgesprochen in dem Liede: „Abschied.“

II. Betrachtung des Inhaltes.

1. O Thäler weit, o Höhen!
O schöner, grüner Wald,
Du meiner Lust und Wehen
Andächt'ger Aufenthalt.

Ihr weiten Thäler und ihr fernen Höhen, wie seid ihr doch so schön. Vor mir ist der schöne, grüne Wald. Er war mir ein lieber Aufenthaltsort in freudigen und traurigen Stunden. Hier wurde mein Herz zur Andacht, zum Gedanken an Gott gestimmt. So ward ich bei der Freude nicht übermütig und in der Traurigkeit nicht mutlos und verzagt.

Da draußen, stets betrogen,
Saust die geschäft'ge Welt.

In der Ferne sind die Menschen bei der Arbeit. Sie streben mit allen Kräften dahin, Geld und Gut zu erwerben, um glücklich zu sein. Wenn sie aber ihr Ziel erreicht haben, dann hat schon ein neuer und größerer Wunsch in ihren Herzen Platz gegriffen. Auch dessen Erfüllung bringt ihnen keine Ruhe und Zufriedenheit, sondern weckt nur neues Verlangen. Darum sehen sich die irdisch gesinnten Menschen trotz ihrer Arbeit stets betrogen, denn ihr Herz ist von dem Erarbeiteten nicht befriedigt. Das kommt daher, daß die Vielbeschäftigten über der Arbeit den Schöpfer und seine Schöpfung vergessen.

Schlag noch einmal die Bogen
Um mich, du grünes Zelt!

Das für die Schönheiten in der Natur empfängliche Gemüt will ich mir auch in der Ferne bewahren. Darum besuche ich meinen Wald, um mich unter den Bogen des laubigen Gezeltes zu erholen. —

Die angenehmste Erquickung findet unser Herz in der Natur.

2. Wenn es beginnt zu tagen,
Die Erde dampft und blinkt,
Die Vögel lustig schlagen,
Daß dir dein Herz erklingt:

Da mag vergehn, verwehen
Das trübe Erdenleid,
Da sollst du auferstehen
In junger Herrlichkeit.

Heute ist es die Morgenfrische des Waldes, wodurch der Dichter erquickt und gestärkt wird. Wie das Licht sich über die Erde verbreitet, so wird es in seinem Herzen hell; wie die Nebel von der Erde verschwinden, so entweichen die irdischen Sorgen; wie die Vögel mit ihrem Gesange, den ein Vogelkenner den Jubelruf der Natur genannt hat, den Weltschöpfer loben, so erhebt sich die Seele des frommen Dichters zum Danke gegen Gott. Dann ist sein Herz rein, d. h. das trübe Erdenleid, z. B. Sorgen und Leiden um vergängliche Dinge, die Enttäuschungen infolge des Trachtens nach irdischer Glückseligkeit, — dies alles hat keinen Raum mehr im Herzen. Es ist wie neugeboren, ist wieder empfänglich geworden für die Gedanken, welche Gott in den Werken seiner Schöpfung ausgesprochen hat. —

Jeder reine Naturgenuß giebt der Seele neue Kraft, dem Treiben der geschäftigen Welt zu widerstehen.

3. Da steht im Wald geschrieben
Ein stilles, ernstes Wort
Von rechtem Thun und Lieben
Und was des Menschen Hort.

Der Wald läßt sich infolge des geheimnisvollen Wachstums seines Pflanzenlebens und durch das ebenso unergründliche Leben und Weben der Tiere, welche dort wohnen, allgemein als Zeuge eines göttlichen Gedankens auffassen. Der Dichter hat aber, wenn wir ihn recht verstehen, noch tiefer gedacht. Ihm ist der Wald ein Prediger „von rechtem Thun und Lieben", also der Nächstenliebe, und von dem, „was des Menschen Hort" (Schutz) ist, nämlich Gott, bezüglich Gottesfurcht oder Frömmigkeit.

Inwiefern ist der Wald ein Zeuge oder Prediger von Nächstenliebe und Frömmigkeit?

Der Wald bietet seinen Bewohnern Wohnung und Nahrung. Viele der kleineren Tiere und Pflanzen können nur in dem Schutze gedeihen, den die größeren Waldbäume bieten. So sollen die Reichen und Starken unter den Menschen sich ihrer schwächeren und ärmeren Brüder hülfreich annehmen. (Nächstenliebe.)

Wie der Wald seine Wurzeln tief in die Erde einsenkt und aus der Tiefe des Bodens seine Kraft schöpft, und wie der Baum, wenn sein Leben ein Ende hat, wieder zur Erde zurückkehrt, aus deren Schoße er entsprossen ist, so soll sich unsere Seele in Gott versenken, im Vertrauen auf Gottes Hülfe stärken und nach diesem Leben zu Gott als ihrem Urquell zurückgelangen. (Frömmigkeit.) —

Was der Wald dem Dichter gepredigt hat, das hat uns Christus noch vollkommener offenbart in seinem Worte: Du sollst Gott, deinen Herrn, über alles,

lieben, und deinen Nächsten als dich selbst; in diesen Geboten hanget das ganze Gesetz und die Propheten.

Ich habe treu gelesen
Die Worte schlicht und wahr,
Und durch mein ganzes Wesen
Ward's unaussprechlich klar.

So veranschaulicht der Wald dem, der lesen kann, d. h. mit denkendem Sinne die **Natur** betrachtet, die Hauptpunkte der christlichen Sittenlehre. Der Dichter hat diese Lehre verstanden; durch ihre Einfachheit und Hoheit ist sein Verstand erleuchtet, sein Gefühl ergriffen und seine Willenskraft angespornt worden. —

Der Wald ist dem Dichter ein Lehrer der Gottesfurcht und Nächstenliebe gewesen. (Deshalb hat er ihn auch so lieb.)

4. Bald werd ich dich verlassen,
Fremd in der Fremde gehn,

In nächster Zeit wird der Dichter die Heimat und also auch den lieben Wald verlassen. Er weiß, daß seine Geschäfte, Berufsarbeiten ihn weit in der Welt herumführen werden.

Auf buntbewegten Gassen
Des Lebens Schauspiel sehn;

Er wird das Sinnen und Trachten der Menschen, das ihm wie ein Schauspiel erscheint, kennen lernen. Aber er wird an dem Jagen nach vergänglichen Gütern, die den Menschen doch stets unbefriedigt lassen, nicht teilnehmen. Darum wird er seinen Mitmenschen als ein Fremder, als ein Sonderling erscheinen und ihr Spott sein.

Und mitten in dem Leben
Wird deines Ernsts Gewalt
Mich Einsamen erheben,
So wird mein Herz nicht alt.

Das soll aber seine Seele nicht niederdrücken. Bei seiner Arbeit, umgeben von dem Treiben der geschäftigen Welt, will er sich der ernsten Lehren des heimatlichen Waldes erinnern; und diese Erinnerungen werden ihn erheben und stählen, daß sein Herz jung bleibt, d. h. immer frisch und empfänglich für reinen, einfachen, ungekünstelten Genuß der Natur. —

In der Ferne soll die Erinnerung an den Wald ihn über das geschäftige Treiben der Welt erheben. —

Die Überschriften der einzelnen Strophen:

1. Der Eintrit in den Wald.
2. Die Morgenfrische des Waldes.
3. Der Wald als Prediger.
4. Die Erinnerung an den Wald.

III. Besondere Schönheiten des Gedichtes.

1. Die Anrede. — Der Wald ist als Freund aufgefaßt; daß dadurch der Inhalt des Liedes belebter und wirkungsvoller wird, merkt man am besten bei der Umschreibung.

2. Die Nebeneinanderstellung des Naturvorgangs und eines ähnlichen Vorganges in der Seele; z. B. die Nebel entweichen, so schwinden die Sorgen. (Str. 2.)

3. Die vorbildliche Auffassung des Waldes als Zeuge Gottes. (Str. 3.)

4. Einzelne sehr schöne Ausdrücke; z. B. Str. 1, 3 u. 4; Str. 2; Str. 4, 3 u. 4 u. 8.

IV. Vergleichung der Gedichte: „Der Jäger Abschied" und „Abschied".

In der unterrichtlichen Besprechung werden die Vergleichungspunkte hervorgehoben und kurz ausgeführt; zu Hause werden sie von den Schülern in Form eines Aufsatzes ausgearbeitet.

Gemeinsames:

1. Das landschaftliche Bild: Der Wald umgeben von Bergen und Thälern.

2. Die Handlung: Es wird für längere Zeit vom Walde Abschied genommen.

3. Der Gefühlsgang: a) Der Wald wird geliebt, b) seine Schönheit wird gepriesen, c) er hat erziehlich auf die Abschiednehmenden gewirkt, d) man wird seiner gedenken.

Unterschiede:

1. In den Personen: a) Dort sind es mehrere Jäger — hier ist es ein einzelner Mann, dessen Beschäftigung nicht genannt ist; b) jene sind auf dem Heimwege — dieser macht dem Walde seinen Abschiedsbesuch.

2. In dem Gefühlsgange: Dort verhaltener Frohsinn, nämlich gedämpft durch das Bewußtsein, daß die schönen, im Walde verlebten Tage jetzt vorüber sind — hier Wehmut, nämlich das schmerzliche Bewußtsein, als Einsamer durch die Welt zu gehen.

3. Im Strophenbau: Dort ein eigener Bau, trochäische Verse und Refrain — hier ein Bau wie bei vielen andern Liedern und jambische Verse.

(Schluß folgt.)

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Kirche und Schule, Pfarrhaus und Schulhaus.

Unter diesem Titel ist im Laufe dieses Jahres im Verlage von L. Wiegand in Hilchenbach von R. Potz, Pfarrer und Lokalschulinspektor in Radevormwald eine Schrift erschienen, deren Inhalt es gewiß rechtfertigt, den Lesern des Ev. Schulblattes in eingehender Weise vorgeführt zu werden.

Kirche und Schule: wie so oft haben gerade die Blätter unseres Schulblattes Zeugnisse von der hervorragenden Bedeutung eben dieses Themas gebracht!

Abgesehen davon, daß jedes Schulblatt in die Lage kommt, in den Bereich der Gedanken zu treten, die obige Überschrift erzeugen, so ist es selbstverständlich, daß besonders das Ev. Schulblatt längst in besonderm Maße hier eintreten mußte. Wer nur einigermaßen die Schriften des geehrten Herrn Herausgebers des Schulblattes kennt, seinen „Beitrag zur Leidensgeschichte der Volksschule", seine „freie Schulgemeinde auf dem Boden der freien Kirche im freien Staate", seine „Grundgebrechen der hergebrachten Schulverfassungen" — 2c., wer sich des erinnert, wie Schul- und Kirchenmänner ob dieser Zeugnisse eben im Schulblatt ein durchdringendes Echo gesucht und gefunden haben, der wird gern zugeben, daß ein erneuter Ideenaustausch über „Kirche und Schule, Pfarrhaus und Schulhaus" dem Geiste des Schulblattes erst recht entspricht.

Aber — und ich verdenke es keinem Leser, wenn er wie folgt denkt — aber soll mit nachfolgender Auseinandersetzung jene Serie von Artikeln Fortsetzung finden, die anfangs der achtziger Jahre eine nicht geringe Aufregung hervorriefen?

Da darf ich den Leser von vornherein beruhigen. Die Schrift wird im Kreise der Leser des Schulblattes durchweg Anerkennung, durchweg freudige Zustimmung finden.

Und ists denn nicht sehr erfreulich, endlich einmal aus pastoraler Feder frisch-mutig, unverhüllt die Grundsätze und Anschauungen dargestellt zu sehen, die dem Schulblatte, die Herrn Dörpfeld eigen sind? Mehr: Ist es nicht geradezu unsere Pflicht, da thatkräftig mithelfend einzutreten, wo die alten Wahrheiten nunmehr auch aus dem Munde eines Pfarrers laut werden?

Die Schrift zerfällt in sechs Abschnitte. Was der erste Abschnitt will, sagen folgende Worte des geehrten Herrn Verfassers:

„Kirche und Schule haben aneinander unveräußerliche Rechte und Ansprüche, Rechte, die sowohl im Wesen jener beiden Lebensgebiete selbst begründet liegen, als besonders durch eine langjährige geschichtliche Entwicklung verbrieft und gefestigt wurden. „Kirche und Schule" — die Zusammenstellung ist nicht nur ethisch, sondern auch historisch begründet, und darauf in einer geschichtlichen Übersicht hinzuweisen soll unsere nächste Aufgabe sein." —

Den Schlußabschnitt leitet folgender Ausspruch ein: „So werde denn je länger, je mehr das des Pfarrstandes Ruhm, daß sein Haus eine Heimstätte ist für die Achtung des Lehramtes und die Würdigung der Schularbeit. Und darüber nun noch ein abschließendes Wort.." —

Um nun die gesamte Arbeit aufs nachdrücklichste zu empfehlen, will ich einen Abschnitt vollständig hier mitteilen, überzeugt, daß dann recht viele Leser bereit

sein werden, dieselbe anzuschaffen, bereit zu helfen, daß der Arbeit ein Zugang in viele Pfarr- und Lehrerhäuser geschaffen werde.

Der fünfte Abschnitt handelt von „der staatlichen Lokalschulinspektion der Geistlichen“. — Werden da nicht viele Leser fragen: Sollte es denn möglich sein, daß gerade bei dieser Frage Pfarrer und Schulmann sich im Einverständnis treffen?

Hören wir zunächst, wie der Schulmann die staatliche Lokalinspektion der Geistlichen ansieht und beurteilt.

Herr Dörpfeld hat seinerzeit unter allseitiger Zustimmung der Lehrer folgendes behauptet und begründet:

„Ist der Pfarrer der Lokalschulinspektor der Schule, so besitzt

1. die Schulverwaltung nicht die nötige Fühlung mit dem Lehrerstande und darum auch nicht den wünschenswerten Einfluß auf denselben; — so sind

2. die Lehrer vielfach der Gefahr ausgesetzt, in verkehrte Lehrwege gedrängt und in ihren Leistungen ungerecht beurteilt zu werden; so entbehren

3. Schule und Lehrerstand der wünschenswerten Vertretung ihrer Interessen; — so erleidet

4. das Schulamt eine schwere Erniedrigung, der Lehrerstand außerdem noch eine besondere Zurücksetzung; — so wird

5. die Avancementsberechtigung des Lehrerstandes eingeschränkt; — endlich schädigt diese Lokalinspektion

6. in ihren Folgewirkungen nicht nur die Berufsbildung, sondern auch das sittliche und religiöse Leben im Lehrerstande.

So das Urteil des Schulmannes. Hören wir jetzt, was Herr Pfarrer Votz über „die staatliche Lokalschulinspektion der Geistlichen“ zu sagen hat.

„Daß wir nicht zu den Anhängern und Verehrern dieser Einrichtung gehören, ist schon gesagt. Dieselbe scheint uns weit entfernt, die wünschenswerte Verbindung von Kirche und Schule zu schaffen; sie schafft überhaupt keine, höchstens eine unglückliche.

Der Kirche gebührt ein Einfluß auf die Schule, insofern und insoweit kirchliche Interessen zu vertreten sind. Dies unveräußerliche Recht aber kommt ihr nicht daher, daß sie in gewissem Sinne — leider — Staatsanstalt ist, daß der Staat in ihren „akademisch gebildeten“ Vertretern brauchbare Inspektoren findet, daß der Staat durch ihre Verwaltung jener „unbesoldeten Ehrenämter“ sehr viel Geld spart u. s. w. Auch wenn alles das nicht der Fall wäre, gebührte der Kirche doch ganz dasselbe Anrecht an die Schule; denn nicht staatlicher Einfluß in staatlichem Interesse, sondern kirchlicher Einfluß in kirchlichem Interesse ists, was ihr zukommt.

Von einem kirchlichen Recht ist jedoch dermalen gar keine Rede: wir sind angestellt „unter Vorbehalt jederzeitigen Widerrufs“; ein kirchlicher Auftrag ist nicht vorhanden, der geistliche Lokalschulinspektor ist Staatsbeamter; die Wahrung kirchlicher Interessen bleibt unserem Gutdünken und unserer Ohnmacht anheim gestellt; dazu sind wir nicht verordnet, wir sollen nur Inspektoren sein. Der Einfluß auf das Schulwesen aber, den die Kirche verlangen darf, wird nicht hauptsächlich durch „Inspektion“ gewahrt! Er muß vielmehr in der Schulverfassung, der Lehrerbildung, der Lehrerberufung 2c. seine feste Grundlage haben.

Natürlich gehört dahin auch ein gewisses Aufsichtsrecht der Kirche über das

gesamte Schulwesen in religiös-sittlicher, kirchlicher Hinsicht. Das aber ist himmelweit verschieden von der Art unserer jetzigen Schulinspektion. Ob der Unterricht im Lesen, Rechnen, Schreiben nach dieser oder jener Methode erteilt, ob nach Noten oder nach Ziffern gesungen, ob das Tagebuch und die Versäumnisliste pünktlich geführt wird u. dgl., das alles gehört nimmermehr vor das Forum des kirchlichen Aufsichtsrechts. Mit solchen Fragen aber — abgesehen von den die meiste Zeit in Anspruch nehmenden Dienstleistungen eines Bureaugehilfen, Statistikers, Briefträgers und Polizeidieners — hat sich heutzutage der „geistliche" Inspektor zu befassen, mit Dingen also, die ihn als Mann der Kirche nichts angehen, zu deren Beurteilung er in vielen Fällen nicht einmal berechtigt, weil nicht befähigt sein dürfte. Und so behaupten wir: Was der Kirche zukommt, das hat sie nicht, was sie aber hat, das kommt ihr nicht zu. —

Aus diesen und mehr Gründen ist es uns ganz unverständlich, daß die dermalige „staatliche Lokalschulinspektion der Geistlichen bei manchen Vertretern der Kirche so viel Anklang gefunden; unverständlich, daß die Kirche nicht mit vollem Nachdruck gegen ein derartiges, alle ihre Rechte beseitigendes Gesetz einmütig sich erhoben hat; unverständlich, daß die kirchlichen Behörden den ihnen unterstellten Pfarrern die Verpflichtung auferlegen, auf staatliches Verlangen eine solche Inspektion übernehmen und selbst wider ihren Willen weiterführen zu müssen.

Bisher haben wir dargethan, wie diese Sache im Pfarrhaus betrachtet werden sollte, wir wollen nun sehen, welche Beurteilung sie im Schulhaus finden, welche Wirkung sie dort ausüben muß.

Die zu Recht bestehende Ordnung, die jeder Schule ihren besonderen „Inspektor" setzt, gewährt dem letzteren nicht nur ein gewisses Aufsichtsrecht, sondern macht ihn durch weitgehende Befugnisse geradezu zum Dirigenten der Schule, zum Schul-Leiter und Schul-Meister. Er hat die Lehr- und Stundenpläne, die Pensenverteilung, die Leistungen, die Methode, das Lehrgeschick des Lehrers zu prüfen und zu beurteilen; er kann nach seinem Ermessen in diesen Dingen nicht nur Rat geben und Belehrung erteilen, sondern auch Vorschriften machen und Anordnungen treffen; er ist also, obwohl selbst nicht Fachmann, doch auch in fachmännischer Hinsicht der Vorgesetzte des Lehrers.

Die Vertreter der Schule haben diese Einrichtung je länger je mehr als eine Herabsetzung und Kränkung ihres Standes empfunden und beklagt. Mit gutem Grund, wie uns scheint! — Ist die Inspektion in den Händen eines Bürgermeisters, eines Fabrikanten, eines Gutsbesitzers, kurz, eines dem innern Schulwesen fernstehenden Mannes, so wird jeder vernünftig Denkende die volle Berechtigung obiger Klage alsbald einsehen. „Aber hinsichtlich der Geistlichen liegt die Sache doch anders!" In gewissem Sinne: Ja! Auch wir behaupten — und eine große Zahl von Lehrern stimmt dem vollkommen bei — daß am natürlichsten und besten unbedingt der Ortspfarrer Lokalschulinspektor ist; wir behaupten ferner, daß es manche theoretisch gebildete und praktisch erfahrene Geistliche giebt, welche allen Aufgaben der heutigen Schulaufsicht vollkommen zu genügen imstande wären. Aber darum handelt es sich hier nicht, sondern um die Frage, ob der geistliche Stand als solcher den Volksschullehrern auch in fachmännischer Beziehung ohne weiteres übergeordnet werden dürfe. Diese Frage beantworten wir rundweg und ausdrücklich mit Nein!

Als die Pfarrer noch selbst ihre „Pfarrgehilfen" zum Schuldienst ausbildeten, als das Gymnasium den heranwachsenden Lehrern noch die Schule eines alten tüch-

tigen „Meisters“ und ihre Universität noch das Pfarrhaus war, da hätte man dem geistlichen Stand eine derartige Stellung ruhig zuerkennen können, heute ist er dazu weder befähigt noch berechtigt. — Nicht befähigt. Wer in das jetzige Schulwesen nicht nur oberflächlich hineingeschaut, sondern gründlich sich hineingearbeitet hat, wer die Aufgaben und Anforderungen, welche der stete Fortschritt oder wenigstens die stete Wandlung von Methode und Technik mit sich bringt, etwas zu übersehen vermag, wer von der ins Unendliche anwachsenden pädagogischen Litteratur mit ihren zahllosen, über alle Gebiete des Schulwesens sich verzweigenden Fachschriften ein wenig Kenntnis nimmt, der wird willig zugestehen, daß zu einer methodisch-technischen Schulinspektion mehr gehört, als allgemeine Bildung und gesunder Menschenverstand, daß eine fachmännische Schulleitung und Aufsicht eben nur von einem Fachmann ausgeführt werden kann. Wenn also die heutige Schulverfassung den Vertretern des geistlichen Standes eine derartige Stellung einräumt, so überträgt sie ihnen zu viel. Was die Kirche hat, das kommt ihr nicht zu. Auch nicht hinsichtlich dessen, was recht und billig heißt. Der Weg ins praktische Schulamt ist heute nicht mehr so leicht und einfach wie anno dazumal. Wer zur Erlangung auch nur der niedrigsten Schulstelle drei Jahre die Präparandenanstalt und ebenso lange das Seminar besucht und in zwei bis drei (nicht selten in vier bis fünf) Prüfungen seine Kenntnisse und Fertigkeiten gezeigt hat, wer in einer Wirksamkeit steht, die bei treuer Pflichterfüllung nicht nur alles vorhandene Können in Anspruch nimmt, sondern auch eine stete Stärkung, Mehrung, Vertiefung desselben erfordert, der darf beanspruchen, als Fachmann anerkannt zu werden und nicht nur Schulmeister zu heißen, sondern in seiner Schulwerkstatt auch wirklich der Meister zu sein. Item: daß der Lehrer die Leitung „seiner“ Schule seinen Händen entzogen und sich auf dem Gebiet, wo sein eigentliches Wissen und Können, seine specielle Ausbildung und Berufsarbeit liegt, einem Vorgesetzten unterstellt sieht, der nicht Fachmann ist, das streitet wider alle Ordnung und Billigkeit, das ist geradezu ein Unrecht! —

Wir kennen sehr wohl die Einwendungen, die gegen diese Ansicht erhoben zu werden pflegen; sie gründen sich einerseits auf die „einfache und leichte“ Art der Schularbeit, anderseits auf die „pädagogische Befähigung“ der Geistlichen. Wenn Jakob Grimm einst (1851) die Thätigkeit des Volksschullehrers noch unter die eines tüchtigen Handwerkers stellte, so bewies er damit, daß auch bedeutenden Geistern mitunter etwas Menschliches passieren kann; wenn aber heutzutage spottende Stimmen den hohen Wert der Schularbeit herabwürdigend behaupten, es handle sich dort nicht um „eleusinische Mysterien“, so beweisen sie damit wahrlich nichts als ihre eigene Unwissenheit!

Daß uns Geistliche nun — wir meinen den Stand als solchen — unser allgemeines pädagogisches Wissen oder der obligatorische sechswöchentliche Seminarkursus zu Schultechnikern und Fachleuten mache, wird im Ernst wohl niemand beanspruchen wollen. Das Wort vom Pastor als dem geborenen Schulinspektor, jenes so oft vernommene Schibboleth, hat allerdings seine große Wahrheit, wenn es nämlich angewendet wird auf eine nichtstaatliche, sondern kirchliche, nicht bureaukratische, sondern patriarchalische, nicht fachmännische, sondern allgemeine Schulaufsicht; bei der heutigen methodisch-technischen Inspektion aber von einem „geborenen Schulinspektor“ zu sprechen, das ist — mit gütigem Verlaub — eine triviale Redensart.

Luther, der wirklich ein geborener Schulmann war, hat einmal gesagt: „Ich wollte, daß keiner zu einem Prediger erwählet würde, er wäre denn zuvor ein Schulmeister gewest. Jetzt wollen die jungen Gesellen von Stund an Prediger werden und fliehen der Schulen Arbeit. Aber wenn einer hat Schule gehalten, ungefährlich zehn Jahre, so mag er mit gutem Gewissen davon lassen, denn die Arbeit ist gar groß und man hält sie geringe.“ —

So meinen wir denn, das Zugeständnis, daß wir auf dem eigentlichen Gebiet der Schularbeit keine Fachleute sind, und uns darum auch eine methodisch-technische Schulinspektion, wie die heutige eben ist, von Rechts wegen nicht zukommt, kann uns nicht erspart werden. Dies Zugeständnis kann uns aber auch nicht schaden. Denn erstlich sind wir nicht verpflichtet, etwas zu wissen und zu können, was wir weder gelernt noch geübt haben; zum anderen scheint es eine mißliche, ja gefährliche Sache, etwas vorstellen zu wollen, was man in Wahrheit nicht ist. Wer mehr sein und haben will, als ihm zukommt, macht sich verächtlich und verhaßt.

Hier liegt ein Grundschaden, aus welchem die Mißstimmung und Feindschaft der Schule gegen die Kirche, des Schulhauses gegen das Pfarrhaus in vielen Fällen erklärt werden muß. Bereits vor 40 Jahren hat darauf der Provinzial-Schulrat Dr. Landfermann, ein warmer Freund der ev. Kirche, in einem amtlichen Gutachten hingewiesen. „Faktisch sind schon jetzt viele Lehrer durch die falsche Stellung ihrer Pfarrer zu ihnen diesen bei äußerlicher Unterordnung innerlich ganz entfremdet, und mit den Pfarrern leider auch der Kirche;“ warnend erhebt er seine Stimme, daß jener Übelstand nicht schließlich noch zu einer beklagenswerten Emancipation der Schule von der Kirche führen möge.

Wie not solche Warnung that, ist inzwischen nur zu sehr offenbar geworden.

Die staatliche Lokalschulinspektion der Geistlichen stiftet aber auch noch auf andere Weise Unfrieden zwischen Pfarrern und Lehrern und dadurch auch zwischen Pfarrhaus und Schulhaus, zwischen Kirche und Schule. Sie richtet Unheil an, indem sie kirchliche Personen zu Ausführern staatlicher Gesetze, Verfügungen und Bestimmungen macht. Ein Pädagoge unserer Tage hat von der Kirche und ihrer heutigen Stellung zur Schule geäußert, daß sie für den großen Hirten „Staat“ die Dienste des Hirtenhundes verrichte. Der Vergleich ist leider sehr zutreffend. Ob nun diese Stellung im Interesse guter Beziehungen zwischen den beteiligten Kreisen liege, mag man an der Frage entscheiden, ob der Hirtenhund vermöge seines Amtes bei der Herde als persona grata gilt. Staatlicher Vollziehungsbeamter zu sein, ist keine angenehme Sache; der geistliche Lokalschulinspektor im Staatsdienst aber bekleidet einen derartigen Exekutorposten. Will der Herr Kreisschulinspektor den Lehrer „schulmeistern“, so muß der Pastor seinen Mund dazu leihen; will der Herr Regierungsschulrat von seinem Züchtigungsrecht Gebrauch machen, so muß der Pastor den Büttel spielen; kommen vom grünen Tisch die tausend — und — ein Verfügungen, welche die Schularbeit je länger je mehr in Formalismus und Mechanismus aufgehen lassen, so muß der Pastor sich zum Hiobsboten und Fronvogt hergeben — er ist ja nur ein willenloses Rad in der großen Maschine, das ausrangiert wird, sobald es den Dienst versagt. Wir könnten diese Ausführungen mit vielen und schlagenden Beispielen belegen, glauben aber, daß bei den meisten geistlichen Lokalschulinspektoren die eigene Erfahrung ausreicht. Deshalb fragen wir nur noch einmal: Liegt eine derartige Stellung im kirchlichen Interesse? Ist sie geeignet ein gutes Verhältnis zwischen Kirche und Schule, zwischen Pfarrhaus und Schulhaus herbeizuführen?

Diese Mißstände nun, welche aus der unglückseligen Art der „staatlichen Lokalschulinspektion der Geistlichen“ hervorgehen, werden noch wesentlich verschärft durch einige andere böse Fehler in der heutigen Schulorganisation überhaupt. Dahin gehört erstlich die Einrichtung, daß der Volksschullehrer unter der ganzen Reihe seiner Vorgesetzten von der untersten bis zur obersten Instanz auf keiner einzigen Stufe durch einen Standesgenossen vertreten ist.

Keiner seiner Oberen hat selbst in der Schularbeit gestanden; keiner kennt aus eigener Erfahrung die mancherlei Mühen und Beschwerden, Leiden und Freuden derselben; keiner vermag auf Grund früheren Mit-Versucht-Werdens und Mit-Leidens in die Lage der Lehrer sich ganz und gar hineinzuversetzen; keiner sieht in dem Stand des Volksschullehrers seinen eigenen Stand geehrt oder geschmäht, gefördert oder zurückgesetzt. Hier liegt ein schwerer Mangel, der den Druck der anderen Mißverhältnisse um so fühlbarer macht.

Zum andern — und darauf sei ganz besonders hingewiesen — gehört nach der preußischen Schulordnung der Lehrer gar nicht einmal zum Schulvorstand. Das ist auch ein großes Übel, ein kränkendes Unrecht. Man denke sich, daß der Bürgermeister vom Gemeinderat, der Pfarrer vom Presbyterium ausgeschlossen sein sollte! Über äußere und innere Angelegenheiten der Schule wird getagt, beraten und abgestimmt, ohne daß der Schulmann selbst ein Recht hat, auch nur seine Meinung zu sagen; höchstens das Ergebnis der Verhandlungen wird ihm mitgeteilt „zur gefälligen Kenntnisnahme und Nachachtung“. Der Überbringer dieser Mitteilungen, welche jedesmal dem Lehrer die kränkende Zurücksetzung seines Standes aufs neue zum Bewußtsein bringen müssen, ist natürlich wieder der Vertreter der Kirche, der Pfarrer. —

Wir thun einen Rückblick und fragen: Wäre es ein Wunder, wenn das Odium all des Übels, das den Männern der Volksschule aus der Schulorganisation erwächst, oder von dem dermaligen Schulregiment zukommt, schließlich zurückfiele auf den berufsmäßigen Vollstreckungsbeamten, den geistlichen Lokalschulinspektor im Staatsdienst? Wäre es ein Wunder, wenn das im amtlichen Verkehr zwischen Pfarrer und Lehrer obwaltende Mißverhältnis auf die Dauer auch zu einem Mißverhältnis zwischen Pfarrstand und Lehrstand, Pfarrhaus und Schulhaus, Kirche und Schule führte? Die gegenwärtige Lage der Dinge überhebt uns jeder weitern Antwort. Der Riß ist längst eingetreten und seine Heilung erscheint (leider!) sehr schwierig.

Mit großer Freude aber ist es dem gegenüber zu begrüßen, daß man hier und da in Kirche und Pfarrstand zur Beseitigung des Schadens nach Kräften beizutragen sich bestrebt. Manches ist bereits geschehen: was kann und muß noch weiter gethan werden von den Vertretern der Kirche?

Unser Wunsch wäre, daß sie sich und die ihnen zugänglichen Kreise befreunden möchten mit einer freieren Schulverfassung, daß sie dafür wirken möchten „öffentlich und sonderlich“, „in den Kammern und auf den Dächern“, und also nach ihrem Vermögen helfen, dieselbe herbeizuführen. Eingehendes darüber zu sagen, ist hier nicht der Ort, Andeutungen aber sind in diesen Aufsätzen bereits zur Genüge gemacht. Wir nennen deshalb nur kurz einige Punkte.

Im allgemeinen: Teilnahme aller Schulinteressenten (Familie, Schule, bürgerliche Gesellschaft, Kirche, Staat) an dem gesamten Schulleben nach Maßgabe ihrer verschiedenen Ansprüche und Rechte.

Im besonderen: Vertretung der Schule im Organismus der Kirche, Ver-

tretung der Kirche im Organismus der Schule. Übertragung der Schulleitung an den Lehrer als den Schulmeister. Übertragung der methodisch-technischen Schulaufsicht in unterster Instanz an den Hauptlehrer oder einen erprobten älteren Lehrer; weiter an den Kreisschulinspektor als einen nur für dieses Amt berufenen, in Theorie und Praxis des Volksschulwesens geübten Fachmann. Übertragung der lokalen Schulpflege (worunter wir auch Aufsichtsrecht und Einfluß auf die Lehrerwahl befassen) an ein Kollegium, den Schulvorstand, der nicht lediglich im Auftrag des Staates, sondern der sämtlichen, in ihm vertretenen Schulinteressenten sein Amt bekleidet und dessen Vorsitz in der Regel der Ortspfarrer führt.

Doch die Verwirklichung dieser Wünsche, wenn sie überhaupt je eintreten sollte, liegt wohl noch in weiter Ferne. Was hat inzwischen von den Vertretern der Kirche zu geschehen? Sollen sie etwa ihre Lokalinspektion im Staatsdienst, die mit so vielen Übelständen verbunden ist, lieber ganz niederlegen? Damit wäre sehr wenig erreicht. Die Kirche bliebe vielleicht vor mancher Schädigung bewahrt, verlöre aber auch jede Berührung mit der Schule; und der Schule selbst würde durch solchen Verzicht nicht im mindesten geholfen. Im Gegenteil! Solange die jetzige Lokalschulinspektion überhaupt bestehen bleibt, sind die besten Verwalter dieses Amtes unstreitig die Geistlichen. Das ist kein Wort des Eigenlobes, sondern ein Zeugnis der Anerkennung seitens der Vertreter des Schulstandes. Wir führen nur einen Gewährsmann an, dessen Aussage uns besonders wichtig ist, weil er nicht zu unsern Freunden gehört und die Früchte der „Emancipation“ aus eigener Erfahrung kennen gelernt hat. Die liberale „Oberrheinische Lehrerzeitung“ schreibt: „Die bösen Götter erhören unsere Wünsche. Wir haben uns lange danach gesehnt, von der Aufsicht der Kirche oder vielmehr ihrer Diener loszukommen! nun aber, scheint es, sind wir aus dem Regen in die Traufe geraten . . . Man mag sagen, was man wolle, so viel steht fest, daß der Geistliche der natürliche Verbündete der Schule ist und als solcher für den Lehrer, wie dieser für ihn, die Stütze gegen engherzige und eigennützige Beschränktheit war“ . . .

Der Rundschauer der „Oberrhein. Lehrerzeitung“ läßt sich zehnmal lieber von einem Manne beurteilen und beaufsichtigen (wenn das nun doch einmal sein muß), der an Bildung ihm gleich oder über ihm, als von einem, der in dieser Hinsicht unter ihm steht.

Wir freuen uns dieser Anerkennung und sind überzeugt, daß dieselbe noch in manchen Lehrerkreisen Wiederhall finden wird, wenn nur die Geistlichen ihre Schulinspektion in rechter Weise auszuüben sich bestreben. Und wie geschieht das?

Vor allen Dingen dürfen wir die vielfachen Übelstände nicht vergessen, die mit der heutigen Schulaufsicht verbunden sind; wir müssen dieselben möglichst auszugleichen und zu mildern suchen; müssen uns bemühen, trotz unseres staatlichen Inspektionsamtes dem Lehrer zu geben, was des Lehrers ist. Da lautet denn unser ceterum censeo: Achtung des Lehrerstandes und Würdigung seiner Berufsthätigkeit. „Ehre, dem Ehre gebühret“, mahnt der Apostel. Und Ehre gebührt dem Schulstande und der Schularbeit in hohem Maße. „Einem fleißigen, frommen Schulmeister, oder wer er ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, dem kann man nimmer genug lohnen . . . Und ich, wenn ich vom Predigtamt ablassen könnte oder müßte und von anderen Sachen, so wollt ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister und Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß

dies Werk nächst dem Predigtamte das allernützlichste, größte und beste ist, und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beste ist." So Luther; und wahrlich, es wäre nicht übel, wenn all die lieben Pfarrherrn deutschen Landes, sonderlich aber die Lokalschulinspektoren, in diesem Punkt gut lutherisch wären. Wo der Pastor eintritt für die Achtung des Schulstandes und für die Würdigung der Schularbeit, da wird er auch selbst die richtige, den heutigen Verhältnissen entsprechende Stellung zum Lehrer einzunehmen wissen. Er wird, trotz aller Macht und Ehre eines staatlichen Vorgesetzten, sich nicht betrachten als den Inhaber des Generalkommandos, vor dem nichts gilt als Subordination, sondern vielmehr als wohlwollenden Beistand und Berater, der sich bewußt bleibt, kein Fachmann zu sein; er wird nicht auftreten als steiflederner Bureaukrat und mißtrauischer Schulpolizist, sondern als hilfreicher Pfleger und fürsorglicher Freund, allzeit darauf bedacht, das innere und äußere Wohl der Schule — und auch des Schulhauses — nach Kräften zu fördern. Dabei sei eins noch ausdrücklich hervorgehoben.

Zur freudigen Erfüllung der Berufspflichten — bei dem Lehrer nicht minder wie bei dem Pfarrer — gehört notwendig eine gewisse Freiheit der Bewegung, ein gewisses Maß von Selbständigkeit. Nichts hindert alles geistige Arbeiten, nichts lähmt alles geistige Schaffen mehr, als wenn er durch allerlei kleinliche und peinliche Vorschriften in „span'sche Stiefel eingeschnürt" oder durch fortwährendes Revidieren, Inspizieren, Visitieren, Kontrollieren ꝛc. beunruhigt wird. Und da für das eine wie für das andere in unsern Landen „von oben herab" bereits reichlich gesorgt wird, so dürften die Lokalschulinspektoren wohl am nützlichsten und heilsamsten thun, in Erwägung dessen ihrerseits darauf bedacht zu sein, den Lehrern noch einen Rest von Freiheit des Schaffens und Selbständigkeit der Arbeit zu wahren.

Sollen wir noch von der Stellung reden, die der Pfarrer als staatlicher Inspektor zu der Schulgemeinde und dem Schulleben einzunehmen hat?

Achtung des Schulstandes! Würdigung der Schularbeit! lautet auch hier die Losung. Und wie mancherlei Anwendung findet dieses Wort. Daß ein geistlicher Schulpfleger vor den Kindern sich aufführen kann, als wäre er der „Meister" und nicht der Lehrer; daß er einen amtlichen Besuch in der Schule abschließen kann, ohne für die Schüler ein Wort der Anerkennung zu haben oder der Mahnung zu Fleiß und Gehorsam, Liebe und Dankbarkeit; daß er bei den kirchlichen Prüfungen und Konfirmationen niemals der großen Arbeit und Unterstützung gedenkt, welche ihm die Schule geleistet hat; daß er die Höhepunkte des Schullebens, die Fest- und Feiertage, vorübergehen läßt, ohne je freudigen Anteil daran zu nehmen — wer sollte das für möglich halten? Und doch wird davon berichtet und von noch ganz anderen Dingen.

Doch ein anderes Bild: Die liebe Schulgemeinde mit den verehrten Eltern. Armer Lokalschulinspektor, was stürmt nicht alles über deines Pfarrhauses friedliche Schwelle! Der erzürnte Vater, dessen hoffnungsvoller Sohn bei der Versetzung nicht „mit herübergekommen" ist; die erboste Tante, deren „so arg gelehrten" Pflegling über dem Nachsitzen das Mittagbrot verkürzt worden; die jammernde Mutter, die ihr „schändlich mißhandeltes" Herzblatt gleich mitbringt, um auf dem Rücken des corpus delicti die „blauen Flecken" vorzuzeigen; sie alle eilen, im Pfarrhause den Vollstrecker ihres Zornes, das Werkzeug ihrer Rache zu suchen. Und ihnen nach, doch bedächtigern Schrittes, kommen die Kritiker und

Recensenten, die bald dies bald jenes dem Herrn Lehrer „tüchtig vorgestellt“ oder „mal gesagt“ haben möchten. Da kann denn der geistliche Inspektor so recht als Schulpfleger sich beweisen, indem er dem Eigensinn und Stumpfsinn und Unsinn, dem Mißverstand und Unverstand und Altverstand der Leute freundlich zurechthilft mit sanftmütigem Geist, indem er eintritt für die Achtung des Lehrerstandes und für die Würdigung der Schularbeit. Glücklich, wenn ers immer thun darf mit Freuden, aus vollster Überzeugung! Wo nicht, so ists um so schwerer, aber auch um so nötiger, daß er mit aller Weisheit und Treue als Anwalt und Beistand mindestens des Schulamtes sich beweist.“ — —

Nachdem nunmehr der Leser Gelegenheit gehabt, sich über die Anschauungen des Herrn Pfarrer Potz ein selbständiges Urteil zu verschaffen, brauche ich wohl keine Worte freudiger Anerkennung mehr hinzuzufügen, der Leser wird wissen, was er zu thun hat. Im weitern Kampfe um eine andere Schulorganisation wird es gut sein, gerade solche Zeugnisse aus pastoralem Munde zur Hand zu haben. So wünsche ich denn der Schrift den Eingang in recht viele Lehrer- und auch Pfarrhäuser! Glück auf!

Die evangelischen Volksschulen Östreichs im Kampf ums Dasein.

Von V. Starck, Lehrer in Nürnberg.

Ein Blick in die Geschichte der Pädagogik belehrt uns, wie die Reformatoren es erkannten, daß ihr Werk nur durch die Bildung des Volkes sich erhalten könne. Schulen zu gründen lag und liegt noch heute im Interesse der Selbsterhaltung des Protestantismus. Darum ist es nicht zu verwundern, wenn aus den ev. Diasporagemeinden Östreichs Hilferufe an uns gelangen, ihnen beizustehen im Kampfe gegen die drohende Gefahr, ihre Schulen gänzlich zu verlieren. Von dem Maß der Sorgen, Leiden, Kämpfe, Entbehrungen und Opfer dieser Gemeinden um ihre Schulen haben wir Fernstehende, die wir von dem Vermächtnisse unserer Vorfahren zehren und so glücklich sind, in einem Staate zu leben, wo die Reformationsideale der Glaubens- und Gewissensfreiheit nicht bloß auf dem Papiere garantiert sind, sondern auch thatsächlich gelten, keine Ahnung. Gewiß ist es darum von Interesse, an dem Beispiel einer Gemeinde zu zeigen, wie die Schule Gegenstand treuester Sorge werden kann. — Versetzen wir uns im Geiste nach Wiener-Neustadt. Auf der Weltbahnlinie Wien-Triest bildet die ev. Gemeinde dortselbst mit Graz und Marburg die einzigen Orte, in denen wieder ev. Leben eine Heimstätte gefunden hatte. Gerade vor 50 Jahren ging ein von der Gemeinde lange gehegter Wunsch in Erfüllung: die neuerbaute Kirche wurde eingeweiht, und der erste öffentliche Gottesdienst seit der vor ungefähr 200 Jahren durchgeführten Gegenreformation abgehalten, und zwar unter Aufsicht des Polizeikommissärs. Dem Gründer des Gotteshauses, dem bürgerlichen Eisenhändler v. Habermayer, schwebte die Errichtung einer Schule als ein zu erstrebendes Ziel vor. Zur Erreichung desselben machte dieser edle Mann gleich den Anfang, er schenkte für den Fall, daß „mit der Zeit das hiesige kleine ev. Häuflein an Seelenzahl sich mehren“ und mit einem „eigenen Seelsorger und Lehrer beglückt

werden" sollte, ein Haus zur Wohnung des Pfarrers und Lehrers und zur Unterbringung der Schule. Gleichzeitig gründete er einen Fond, „dessen Erträgnis jährlich zwischen dem Prediger und Lehrer zu gleichen Teilen verteilt werden soll —." 1861 organisierte sich die Gemeinde zu einer selbständigen. Gleich in der 1. Sitzung des Presbyteriums wurde die Begründung einer ev. Schule beschlossen und über die Mittel zur Erhaltung derselben eingehend verhandelt. Im Herbste des genannten Jahres fand die feierliche Eröffnung derselben mit den schönsten Hoffnungen auf eine glückliche Entwicklung statt. Die Zahl der Kinder betrug 20. Sie stieg aber so rasch, daß sich die Frage der Erweiterung der Schule um eine zweite Klasse und die Erwerbung eines eigenen Schulgebäudes ernstlich aufdrängte. Diese neue Sorge fand ihren Ausdruck in einem Aufruf des Presbyteriums an die ev. Gemeinde. Derselbe „legt ein ehrendes Zeugnis ab für den Eifer, den die Gemeinde in Schulangelegenheiten entwickelte, von dem Verständnis derselben bezüglich der noch so mangelhaften Organisation der Schule." Es handelte sich um ganz gewaltige Leistungen: es mußte ein Kapital von 10000 Fl. aufgebracht werden, durch dessen Zinsen die Besoldung des Lehrers sicher gestellt wurde, und um weitere 10000 Fl. zur Herstellung eines Schulgebäudes. Aus dem Aufrufe entnehme ich folgendes: „— — Die innere Organisation der Schule legt es jedem Gemeindegliede als heiligste Gewissenspflicht auf, alles zu thun und zu opfern, um unsere Bildungsanstalt auf einen bessern Stand zu bringen. — — Wir werden mit Gottes Hilfe das große und schwere Werk herrlich ausführen, wenn wir redlich und männlich wollen. Es achte nur jedes Gemeindeglied auf seine heilige Pflicht dem schreienden Notstande unserer Schule gegenüber! Es opfere ein jeder nach Kräften! Der Reiche und Bemittelte opfere seine Tausende und Hunderte, der Unbemittelte seine wenigen Gulden und Kreuzer! — Das fehlende wird uns durch die Liebe und Teilnahme unserer auswärtigen Glaubensbrüder dargereicht werden. — Der Gustav-Adolf-Verein wird unsere bittende Stimme hören und unserer Not gewiß mit einer namhafteren Liebesgabe entgegenkommen. — Zunächst aber liegt es an uns selbst! So habt denn ein Herz, geliebte Glaubensbrüder und -Schwestern, für den Notstand unserer Gemeinde! Habt ein Herz für unsere lieben Kinder, die nun darben müssen! Wir sind schuldig, über ihren Seelen zu wachen und sie eines möglichst reichen Maßes von nützlichen Kenntnissen und einer guten Bildung teilhaftig zu machen. Achtet auf die glückliche Entwicklung und die Ehre unserer Gemeinde! — Opfern wir alles, was in unsern Kräften steht! Opfern wir aus Liebe zu Gott und Christus, aus Liebe zu unserer Kirche —!" Kann es ein ehrenderes Zeugnis geben für den Geist, welcher die Gemeinde beseelte, als das, daß man mit solchen Worten bittend zu derselben sprechen konnte? Mit Anstrengung aller Kräfte strebte die Gemeinde dem gesteckten Ziele zu, — und siehe, schon nach 4½jährigem Ringen, Arbeiten und Opfern war der Dotationsfond von 10000 Fl. gegründet und die Anstellung eines zweiten Lehrers ermöglicht. Seminardirektor Kehr in Gotha war der Gemeinde dabei besonders hilfreich gewesen. Der Gustav-Adolf-Verein hatte 1083 Fl. beigesteuert. „Die Freude über das Gelingen der ersten Aufgabe war eine große, besonders deshalb, weil im Hinblick auf die Mittellosigkeit der Gemeinde die Kleingläubigen, Furchtsamen und Gleichgültigen, deren es zu allen Zeiten bei jedem Unternehmen gegeben, an der glücklichen Lösung der gestellten Aufgabe gezweifelt hatten." Die Lösung der 2. Aufgabe, die Erwerbung eines eigenen Schulhauses, wurde infolge

der Zunahme der Schüler immer dringender. Die Schule hatte sich in der öffentlichen Meinung den Ruf einer trefflichen Bildungsanstalt erworben, so daß auch katholische und israelitische Eltern ihre Kinder derselben anvertrauten. Auf Grund des Protestantenpatentes, kraft dessen den Protestanten volle Freiheit des Glaubensbekenntnisses und das Recht zugesichert wurde, Schulen zu errichten und jährliche Beiträge zu Unterrichts- und Erziehungszwecken aus Staatsmitteln zu beanspruchen, verlangten die Evangelischen von der Stadtvertretung unentgeltlich einen Bauplatz. Aber die Bitten blieben unberücksichtigt. Der Geist der Unduldsamkeit hatte dabei sein Spiel. Aber die Gemeinde ließ sich durch solche betrübende Erfahrungen nicht entmutigen, und das war ein großes Glück. Der Aufruf zum Schulhausbau war nicht ungehört verhallt. — In der Gemeinde herrscht die schöne Sitte, alle Gemeindebedürfnisse durch freiwillige Beiträge, also nicht durch Steuern aufzubringen. Damit aber dieser schöne Grundsatz der Freiwilligkeit zum Ziele führe und sich nicht die Selbstsucht dahinter verstecke, ist es nötig, daß die Leiter der Gemeinde mit gutem Beispiel vorangehen. Es war eine Zeit voll schöner und erhebender Züge von treuer und opfermutiger Liebe angebrochen, und erquickende Thaten lassen sich verzeichnen. Als ein Beispiel opferwilliger Hingabe leuchtet Fabrikdirektor Schau, der auf den Namen seiner Frau und seiner 5 Kinder 2000 Fl. schenkte und für seine eigene Person 1060 Fl. zeichnete. Wir werden später noch einmal von ihm zu reden haben. Zwei Züge aus jener Zeit müssen hier Erwähnung finden, weil sie uns den Geist veranschaulichen, der damals die Gemeinde beherrschte. Pfarrer Kolatschek berichtet: „Das Wort Gottes hat auch noch heute seine alte Wundergewalt bewahrt. Heute besuchte mich Frl. P. und übergab mir unter Hinweis auf die am letzten Sonntage gehaltene Predigt, worin ich zur Einhelligkeit und Einmütigkeit ermahnte, eine in Papier eingewickelte Liebesgabe zum Schulhausbau. Nach dem Weggange des Fräuleins öffnete ich das Papier, und siehe, da leuchtete mir ein goldenes Armband mit Rubinen entgegen, darunter 2 Stück Coupons eines Staatspapieres. Mein Herz wurde bis zu Thränen gerührt. Wo solche treue und opfermutige Liebe zum lautern Evangelium lebt und waltet, dort darf nicht verzagt werden. Der Herr selbst hält seine Segenshand über die Gemeinde. Gott lohne der Geberin ihre Liebe.“ Später schreibt die Kirchenchronik: „Wieder eine erquickende That! Heute abends 6 Uhr kam unsere N. N. auf meine Wohnung und erbat sich die Erlaubnis, zum besten unseres Schulhauses von einer Sammlerin eine Gabe überreichen zu dürfen. Hierbei zog sie aus ihrer Tasche ein Beutelchen, gefüllt mit lauter Silberstücken. Trotz meines Andrängens wurde mir der Name der Sammlerin nicht genannt. Ich brauchte auch nicht weiter zu fragen — stand doch die treffliche Geberin in Person vor mir. Seit Jahresfrist muß dieselbe von ihrem kargen Erwerbe sich Abbruch gethan und Zwanzigkreuzerstück zu Zwanzigkreuzerstück, Zehnkreuzerstück zu Zehnkreuzerstück gelegt haben. Nun endlich war der Beutel voll geworden, und sie brachte freudestrahlenden Antlitzes ihre Gabe, ohne selbst zu wissen, wie groß dieselbe im Laufe der Zeit geworden sei. Ich zögerte, die Gabe anzunehmen, nachdem ich über die Person der Geberin nicht mehr im Zweifel sein konnte. Das Opfer schien mir zu groß. Die Bemerkung aber, daß ich durch Nichtannahme tief verletzen würde, machte mir die Schonung zur Pflicht. Ich nahm dankend die Gabe. Mit der Bitte, ihren Namen nicht zu nennen, entfernte sich Fräulein W. — Nach dem Abgang der Geberin zählte ich das Geld. Es waren 21 Fl. 60 Kr.! Ach, wie viele bemittelte Glieder

unserer Gemeinde erscheinen durch diese Gabe der Armen, die ihre Existenz nur kümmerlich fristet, beschämt! Gott lohne ihr die Gabe! Die That bleibe in unserer Gemeinde unvergessen!" —

1863 glaubte man, den Bau des Schulhauses mit 10000 Fl. bewerkstelligen zu können. Die Verhältnisse geboten aber, ein Opfer von 30000 Fl. zu bringen. Die Gemeinde war sich bewußt, welchen Sorgenstein sie auf ihre Schultern genommen hatte. Allein der Segen Gottes ruhte sichtlich auf dem Unternehmen. Nicht bloß die einheimischen Glaubensbrüder waren ihrer Pflicht eingedenk, sondern auch die auswärtigen ließen ihre Gaben reichlich fließen. Freilich hat es auch eine Zeit mit zahlreichen Gegnern gegeben. Einer der Gemeindevertreter sogar bekannte in einem Schreiben an das Presbyterium, daß er unter den gegenwärtigen Verhältnissen gegen den Fortbestand der ev. Schulen in Östreich überhaupt und namentlich der hiesigen sei, weil dieselbe der ev. Gemeinde eine unnütze Last aufbürde, unter der sie nach und nach finanziell zusammenbrechen müsse. Aber von allen billigdenkenden und echt evangelisch gesinnten Gemeindegliedern wurden die fortdauernden und großen Opfer „nicht als ein ärgerliches Beschwernis, sondern als eine lohnende und beseligende Aufgabe empfunden." Trotzdem der Geschäftsgang lähmend auf die Leistungsfähigkeit und dadurch auch niederdrückend auf die Begeisterung und Opferwilligkeit wirkte, ist bis heute die bedeutende Schuld bis auf ein Geringes getilgt. Die Gustav-Adolf-Stiftung hat sich als wahrhaftiger Freund der ev. Schule bewiesen; anfangs sandte sie 884 Fl., seit 1875 betragen ihre regelmäßigen Zuwendungen im ganzen 4359 Fl. — Der 2. Oktober 1870 war der Tag der feierlichen Einweihung des neuen Schulhauses. Die Weihrede sagt, daß dasselbe als ein Haus Gottes, als eine Stätte der trefflichsten Jugendbildung gelten solle, wo sich die Kinder des lebenden Geschlechtes und der kommenden Geschlechter sammeln, damit sie an der Hand geschickter, gewissenhafter und treuer Lehrer im freimachenden Geiste der Wahrheit unterrichtet und zu sittlichen Charakteren erzogen werden.

In betreff der Beaufsichtigung, der Organisation, des Lehrplans, der Lehrmittel der ev. Schule zu Wr.-Neustadt und der socialen Stellung des Lehrerstandes in der Gemeinde ließe sich geradezu Vortreffliches berichten. Sie muß als eine Musterschule angesehen werden und kann in jeder Hinsicht den Vergleich mit jeder andern Volksschule aushalten. Obwohl in erster Linie für die Kinder der ev. Gemeinde bestimmt, übt sie, soweit es der Raum gestattet, auch an Kindern jeder andern Konfession das Gastrecht. Zur Zeit zählt sie 260 Schüler, darunter 150 evangelische, welche sich auf 6 Klassen verteilen. —

Das Unternehmen war, wie wir sahen, mit Erfolg gekrönt. Es würde dies nicht der Fall gewesen sein, wenn nicht befähigte Männer durch ihre Liebe, Begeisterung und Opferfreudigkeit das Volk zu gewinnen verstanden hätten. Hier in Wr.-Neustadt war zunächst der treugesinnte Pfarrer Dr. Julius Kolatschek, der Sohn eines Lehrers, Organisten und Kantors einer westgalizischen Diasporagemeinde, der „unermüdliche Anreger und Arbeiter, der beharrliche Streiter für den gesunden Fortschritt auf dem Gebiete der Erziehung und des Unterrichts." „Welcher fieberhaften Thätigkeit sich Pfarrer Kolatschek für die Schule seiner Gemeinde unterzog, wer das wissen will, der vergegenwärtige sich die Mühe und Arbeit, welche die Abfassung von Hunderten und Tausenden von Schriftstücken: Briefen, Bittgesuchen, Danksagungen macht, die er zur Erreichung seines Zweckes in die Ferne geschickt, die zahlreichen oft recht schweren Gänge, die mündlich

vorgebrachten Bitten in der Nähe, die teils freundlich willfahrend, teils kalt abweisend, teils vertröstend entgegengenommen wurden." — „Alles drängt zur Lösung der Schulfrage. Sie ist mein täglicher Gedanke, meine tägliche Sorge. Es muß viel und Großes geschehen, wenn wir der uns gestellten Aufgabe auch nur annähernd genügen wollen. Die ganze kräftige Entwicklung der Gemeinde hängt von einer raschen und glücklichen Entfaltung unserer Volksschulen ab. — O, ich kann nur wiederholt die innigsten Bitten zum Himmel emporsenden, daß er mein Wirken in der Gemeinde segnen wolle," so schreibt Kolatschek in der Gemeindechronik. Um die besten Lehrkräfte herbeizuziehen, trat er mit hervorragenden Pädagogen Deutschlands, besonders mit Kehr in Gotha, in Verbindung; mit Hintansetzung seiner eigenen Interessen trat er für die geistige Fortentwicklung und materielle Besserstellung der Lehrer ein und brachte auch die Errichtung „des Pensionsfonds der Gemeinde für ihre Pfarrer und Lehrer und deren Hinterbliebene" zustande. Rücksichtslos und ohne Scheu sagte er die Wahrheit, selbst dann, wenn er wußte, daß ihm solches Vorgehen zum Nachteil ausschlagen mußte. Wir sehen dies besonders aus einer Antwort an seine kirchliche Oberbehörde in Wien, die freilich damals eine geradezu unbegreifliche Lauheit und auffallend „dürftige Kenntnis" der evangel. Schulverhältnisse zeigte. Was Pfarrer Kolatschek der Gemeinde war, wird derselben unvergessen bleiben. Ohne ihn würde sie nicht besitzen, was sie besitzt, und wäre nicht das, was sie geworden. Zur Zeit wirkt er für das Evangelium zu Agram in Kroatien. — Neben Pfarrer Kolatschek ragt der Fabrikdirektor Schan als der größte Wohlthäter der Schule hervor. Er war der nimmermüde, arbeitsfreudige Genosse und Freund Kolatscheks. Er hat der Gemeinde die größten Opfer an Geld und Zeit mit großer Selbstverleugnung gebracht. So flossen der Schule von ihm allein 8747 Fl. zu. Mit Kolatschek ging er zu den mit Glücksgütern gesegneten Protestanten von Haus zu Haus, um dieselben um Unterstützung für die Schule zu bitten. „Daß er dabei auch unangenehme Erfahrungen machte bei Leuten, deren Protestantismus darin besteht, daß ihr Herz dagegen protestiert, die Hand bei wirklich humanen Unternehmungen etwas tiefer oder überhaupt in ihren gefüllten Beutel zu stecken, ist ebenfalls vorgekommen. Nach der ersten derartigen traurigen Erfahrung macht Pf. Kolatschek die Bemerkung, es stünden ihnen wahrscheinlich noch manche andere Erfahrungen gleicher Art bevor. Darauf antwortete er männlich fest: „Das muß uns nur anspornen, die Sache mit um so größerem Eifer zu betreiben." Er, der durch sein Beispiel die Lauen und Gleichgültigen aufrüttelte, „war der Sache der Schule mit Eifer bis zu seinem Tode treu zugethan und hatte die Freude, zu sehen, daß das Werk, für das er hauptsächlich thätig war, sich immer mehr festigte." Auch sein Andenken wird von der Gemeinde stets in Ehren gehalten werden!

Die Majorität des Stadt- und Gemeinderats von Wr.-Neustadt, also die Körperschaft im ganzen, ist der ev. Schule freundlich gesinnt. Sie gewährte, freilich auf Grund des Protestantenpatentes, eine jährliche Unterstützung und hält bis heute die „im Geiste der Gerechtigkeit und Billigkeit" zugewandte Subvention von jährlich 600 Fl. aufrecht, obwohl sie rechtlich nicht mehr dazu verpflichtet ist. Aber damit übt eigentlich die Kommune keine Gnade aus; denn, bestünde die ev. Schule nicht, so würden ihr die ev. Kinder in der allgemeinen Volksschule mehr als sechs Mal so viel kosten.

Eine Episode aus dem Gemeinderat muß ich hier mitteilen. Pfarrer Kolatschek schildert: „Im Gemeinderate, worin ich als einziger Protestant Sitz und

Stimme hatte, wurde der Voranschlag des Gemeindehaushaltes beraten. Unter „Beiträge zu Unterrichtszwecken" erschien auch ein Betrag für die ev. Schule: „300 Fl. im baaren und 8 Klafter Feuerholz" eingestellt. Ich ergriff das Wort und stellte nach eingehender Darlegung der Leistungsfähigkeit und allgemeinen Zugänglichkeit unserer Schule den bestimmten Antrag, die Unterstützungssumme auf 500 Fl. zu erhöhen. Der katholische Professor des hiesigen Neuklosters Pater K. D. unterstützte mit vieler Wärme den Antrag. — Anders andere." — Die vorgenommene Abstimmung ergab, daß der Antrag gefallen war. „Der Antrag der Sektion auf eine Unterstützung mit 300 Fl. wurde darauf mit Majorität angenommen. — Noch in allerlei Erwägungen versunken über die wenig erfreuliche Aufnahme meines Antrages, erhielt ich einen zusammengefalteten Zettel mit folgendem Inhalt:

„Ich verzichte zu gunsten der hiesigen ev. Schule auf die mir als Stadtrat zukommende Funktionsgebühr von jährlichen Einhundert Gulden, welche vierteljährig, solange ich diesen Posten bekleide, zu beheben sind." — — Ach, wie war ich über diese überraschende Wendung hoch erfreut! Der Edelsinn eines einzigen Katholiken hat die Mißgunst der andern wett gemacht. Gott segne das edelmütige Herz!" — —

Die ev. Gemeinde zu Wr.-Neustadt ist im Besitze ihrer Schule glücklich. Aber sie ist bedroht, dieses mit vielen Opfern erkämpfte Gut, ihren Augapfel, wie die Schule von der Gemeinde genannt wird, zu verlieren. Und daß ihre Furcht begründet ist, mag einstweilen aus der betrübenden Thatsache hervorgehen, daß in den letzten 17 Jahren in Östreich nicht weniger als **151 evangelische Schulen eingegangen** sind. Damit komme ich auf die Notlage zu sprechen, in der die Protestanten Östreichs bezüglich ihrer Schulen sich befinden. In der Toleranzzeit war es den Gemeinden gesetzlich gestattet, selbständige evangelische Volksschulen ins Leben zu rufen. Die Gemeinden hatten die Befugnis, ihre Lehrer nach eigenem Bedürfnis und Ermessen frei zu wählen. Die ev. Schulen waren mit dem Rechte der Öffentlichkeit bekleidet, durften also wie die katholischen Schulen staatsgültige Zeugnisse ausstellen. Die Zeiten besserten sich immer mehr; denn der Zustand der bloßen Duldung wich dem des gesetzlich gesicherten Rechtes. Am 8. April 1861 wurde das „bleibend denkwürdige" Protestantenpatent erlassen. Durch dasselbe erhielten die Evangelischen das Recht, Schulen zu errichten, ohne zu Kultus- und Unterrichtszwecken einer andern Kirche beitragen zu müssen. Gleichzeitig konnten sie Beiträge zu Unterrichts- und Kultuszwecken aus Staats- und Gemeindemitteln beanspruchen. So waren auf einmal materielle Hilfsquellen erschlossen und ein recht befriedigendes Rechtsdasein für die ev. Schulen geschaffen. — Aber es fiel ein Reif in Frühlingsnacht! Im März 1869 erschien ein Volksschulgesetz, das große Fortschritte für das östreichische Volksschulwesen anbahnte, aber die kostbaren Rechtsgüter der ev. Schule, das Öffentlichkeitsrecht, die ev. Aufsicht und Leitung und die materielle Unterstützung, zumeist vernichtete. „Was der Ultramontanismus mit seiner bittern Feindschaft, Angriffslust und Vernichtungswut wider den Protestantismus nicht vermocht, der Konstitutionalismus hat es zuwege gebracht. Die ev. Kirche Östreichs erscheint durch die neue Volksschulgesetzgebung bis ins Lebensmark getroffen und muß nicht nur für ihre kräftige Fortentwicklung, sondern für ihr Dasein fürchten," so klagt Pfarrer Kolatschek dem Gustav-Adolf-Verein. Den ev. Schulen Östreichs war das Öffentlichkeitsrecht gesetzlich garantiert, da sie den staatlichen Vorschriften in bezug auf Organisation

und Leistung jederzeit vollständig nachkamen. Trotzdem wurde ihnen durch das neue Schulgesetz jenes wohlverbriefte Recht genommen; denn eine öffentliche Schule ist nach dem Gesetze nur die, „zu deren Gründung und Erhaltung der Staat, das Land oder die Ortsgemeinde die Kosten ganz oder teilweise beiträgt." Weil aber die ev. Volksschulen in Östreich in keinem einzigen Fall „ganz" und in der überwiegenden Mehrzahl auch nicht „teilweise" aus Mitteln des Staates, des Landes oder der Ortsgemeinde erhalten werden, darum sind sie vor dem Gesetze weiter nichts als Privatschulen und in den Augen der Mißgünstigen nur Winkelschulen. Wollen die ev. Schulen das ohne alle Schuld verlorene Öffentlichkeitsrecht, so müssen sie um dasselbe bitten. Darin nun und in der Erniedrigung der ev. Volksschulen zu bloßen Privatanstalten, ferner in der Erniedrigung ihrer Lehrer zu bloßen Privatlehrern ohne Stimmrecht in den Bezirkslehrerversammlungen und in dem Verlust des Rechtes zur Ausstellung staatsgültiger Zeugnisse liegt eine schwer zu ertragende moralische Demütigung. Mit dieser steht im innigen Zusammenhange eine materielle Schädigung. Durch das Protestantenpatent waren den Evangelischen, wie schon erwähnt, die Staats- und Gemeindekassen geöffnet worden; durch das Schulgesetz aber wurden dieselben wieder geschlossen. Kein öffentlicher Fond, keine öffentliche Kasse ist verpflichtet, für die ev. Schule etwas zu leisten. Und was ja noch hie und da gereicht wird, das ist eben eine Gnadengabe, für welche die Protestanten demütigst zu danken haben. Das frühere Recht zu fordern hat ein für allemal aufgehört. Wo also Protestanten zur Pflege ev. Geistes und Lebens und zur Erhaltung der Güter, für welche die Ahnen Gut und Blut gelassen haben, Schulen errichten und erhalten wollen, da sind sie auf sich angewiesen. Selbst müssen sie sich helfen. Nun haben die Protestanten von jeher treu nach dem Grundsatz der Selbsthilfe gehandelt, und hätte ihnen hierzu die religiöse und sittliche Tüchtigkeit gemangelt, würde vielleicht von protestantischen Gemeinden in Östreich keine Rede sein. Aber die Selbsthilfe hat ihre Grenzen; eine derselben ist die Armut. „Die drückendste und bitterste Armut ist der treuste und unabtrennlichste Lebensgefährte der meisten Gemeinden." Und wie schildert uns Pfarrer Kolatschek auf einer Hauptversammlung des Gustav-Adolf-Vereins zu Stettin die Armut der ev. Gemeinden? „In der überwiegenden Mehrzahl sind es Dorfgemeinden, deren Kern aus kleinen Grundbesitzern, aus Häuslern, aus Taglöhnern, aus Dienstboten und armseligen Handwerkern besteht. Im furchtlosen Kampfe mit den Naturelementen vermag auch die emsigste, unverdrossenste und umsichtigste Arbeit oft kaum das tägliche Brot für den Lebensunterhalt abzuwerfen. Die leibliche Not tritt in die Hütten ein. Gleichwohl mahnt das Gewissen, über dem irdischen Brote des vom Himmel gekommenen Lebensbrotes nicht zu vergessen. Die Verkündigung des lautern Evangeliums fordert eine Andachtsstätte, ein Gotteshaus. Tausende von Gulden, und werde das Haus noch so einfach und bescheiden gebaut, sollen aufgebracht werden. Die heranwachsende Jugend verlangt ein Schulhaus, dessen Bau- und Einrichtungskosten ebenfalls nicht unter einigen tausend Gulden veranschlagt werden können. Das Pfarrhaus ist dem Zusammenbruche nahe und soll von Grund auf neu errichtet werden. Für die teuern Toten fehlt der Gottesacker. Die opfernden Hände müssen sich abermals zusammenthun und die im Schweiße des Angesichts mühsam erworbenen Kreuzer und Gulden zusammenlegen. Dazu kommt die fortlaufende Sorge für die Erhaltung von Lehrer und Pfarrer. Beide arbeiten im Weinberge des Herrn aus heiliger Begeisterung für das Evangelium um sehr

kargen Lohn. Aber selbst dieser karge Lohn kann von den Gemeindegliedern häufig nur unter wirklichem Abbruch am eigenen leiblichen Bedürfnis aufgebracht werden. Bauer, Häusler, Tagelöhner, Bergarbeiter, Knecht, Magd — jeder steuert das Äußerste und Möglichste bei. Er kann beim besten Willen nicht mehr geben. Es sind die letzten Gulden, die letzten Kreuzer." Das ist Selbstverleugnung, Opferwilligkeit, Heroismus! Die erlittene materielle Schädigung wird aber für die ev. Gemeinden geradezu zur schreiendsten Ungerechtigkeit. Man höre, was man denselben zumutet! Die eigenen ev. Schulen müssen sie allein erhalten oder, wenn dies nicht möglich ist, aufheben und zugleich die „allgemeinen" Schulen mit erhalten. Und „dennoch haben die Söhne ev. Bekenntnisses keine Hoffnung auf eine Anstellung an Schulen, die die Evangelischen unterhalten; das öffentliche Schulamt bleibt nach der Schulgesetznovelle," d. i. der im Sinne der römisch-katholischen Hierarchie abgeänderten Schulgesetzgebung, nur den katholischen Lehrern zugänglich. Durch die Doppellast der Besteuerung bricht eine ev. Schule nach der andern zusammen. Bis zum vorigen Jahre waren es 151 Gemeinden, welche der unerbittlichen Gewalt der Armut unterlagen. „Warum sollte die hiesige ev. Schule, gehalten von einer Gemeinde, die zum größten Teile aus armen, leistungsunfähigen Mitgliedern besteht, nicht die 152. sein?" so fragt besorgt der dirig. Oberlehrer an der ev. Schule zu Wr.-Neustadt. Dadurch, daß diese Schule auch von katholischen und israelitischen Kindern aus guten und wohlhabenden Familien, welche gerne das doppelte höchste Schulgeld für ihre Kinder zahlen, besucht wird, ist es ihr möglich gewesen, sich zu erweitern und zu verbessern, ohne der Gemeinde weitere Kosten zu bereiten. Aber diese Einnahmequelle beginnt zu versiegen. Die Zahl der ev. Kinder ist in stetem Wachstum begriffen. In dem Maße aber, als dieselbe zunimmt, muß die Aufnahme der sich meldenden fremden beschränkt werden, weil die Räume der Schule gefüllt sind. Durch die an sich erfreuliche Zunahme der ev. Kinder entgeht aber der Schule das höhere Schulgeld, „da die neu eintretenden ev. Kinder als solche meist ganz armer Eltern gar nichts zahlen" können. Um der vorhandenen Not wenigstens in etwas abzuhelfen, wendet sich Oberlehrer Wachowski in Wr.-Neustadt unter glaubensbrüderlichem Gruß herzlich bittend an die deutschen Gustav-Adolf-Vereine, die armen Schulkinder der dortigen ev. Gemeinde unterstützen zu wollen und diese dadurch in ihrem Kampfe ums Dasein zu kräftigen. — Die neue Volksschulgesetzgebung gefährdet aber nicht bloß die ev. Schule, sondern im letzten Grunde die ev. Kirche. „Die Schulfrage ist für die Protestanten Östreichs zur Existenzfrage geworden. Es handelt sich hierbei in letzter Beziehung um Sein und Nichtsein der ev. Kirche." In einem Jahresbericht läßt sich das Presbyterium der ev. Gemeinde Wr.-Neustadt folgendermaßen vernehmen: „Eine unbewußt, aber doch thatsächlich nur vom kathol. Standpunkt arbeitende Reichslegislative brachte auf dem Gebiete der Volksschule Grundsätze zur Geltung, welche ihre verletzende Spitze wohl gegen den Klerus — — kehren, welche aber für die ev. Kirche zu einem Schnürleibe werden, unter welchem der zur Existenz notwendige Atmungsprozeß nicht nur behindert, sondern geradezu aufgehoben werden muß. Lauert doch im Hintergrunde der neuen Volksschulgesetzgebung nichts anderes als die Katholisierung der Protestanten, d. i. die Vernichtung der ev. Kirche." Die „allgemeinen" Schulen sind bloß zum Schein „konfessionslos", in Wirklichkeit sind sie gut katholische Schulen. Mit den seltensten Ausnahmen ist das Lehramt nur in katholische Hände gelegt, Leitung und Aufsicht ist nur katholischen Männern anvertraut. Nun denke man sich streng nach ihren

jesuitischen Regeln lebende und erziehende Ordensfrauen, wie z. B. die Ursulinerinnen und englischen Fräulein, als Lehrerinnen. Die Statuten dieser Schulschwestern hat Prof. Hinschius in Berlin aus aktenmäßigem Material veröffentlicht. Wenn wir hier lesen, daß eine solche Schulschwester in ihrer Oberin die Gestalt Christi sieht und ihr Wort wie aus dem Munde Christi anhören soll, wenn wir uns die Anordnung des bischöflichen Konsistoriums in Linz unterm 3. November 1885 vergegenwärtigen, nach welcher 1) die Kinder zum Beginne und am Schlusse der Unterrichtszeit die im römischen Katechismus enthaltenen Gebete vor und nach der Schule, 2) das übliche Gebet zur Scheidung und den englischen Gruß gemeinsam zu beten haben, und also nichtkatholische Lehrer gezwungen sind, derartige Übungen zu überwachen, und nichtkatholische Kinder verleitet werden, das Kreuz zu schlagen und das Ave Maria zu beten, wenn wir endlich daran erinnern, daß die gebrauchten Lesebücher das Gepräge des streng katholischen Standpunktes zeigen: können dann Protestanten ihre Kinder mit gutem Gewissen solchen „allgemeinen“ Schulen, die nach unserer Meinung doch nicht das die beiden christlichen Konfessionen Unterscheidende, sondern das denselben Gemeinsame zu pflegen hätten, anvertrauen? Werden diese Kinder nicht nach und nach katholisiert und bei ihrer numerischen Schwäche einem „konfessionellen Umwandlungsprozeß“ trotz aller Abwehr unterliegen? Wenn wir nun der Not gedenken, in der sich die Protestanten Östreichs befinden, so ist auch ihre Opposition wider die neue Volksschulgesetzgebung erklärlich. „Die ev. Volksschule in Östreich war niemals eine klerikale Schule und kann es nach Geist und Buchstaben der kirchlichen Verfassung nicht sein. Sie will auch nicht eine allen Wechselfällen ausgesetzte, bevormundete und bureaukratisch überlastete Staatsschule werden, sondern das sein und bleiben, was sie auf echt protestantischem Boden geschichtlich geworden ist, nämlich eine Gemeindeschule.“ Die Protestanten opponieren nicht aus blindem Eifer, sondern aus Gewissenspflicht, und man darf sie in ihrer Opposition nicht auf gleiche Stufe mit den ultramontanen Heißspornen stellen, die „um kirchlicher Privilegien und um reaktionärer Gelüste willen Opposition treiben.“ Die Protestanten haben „ohne Rückhalt und freudig“ das durchs Schulgesetz angebahnte Gute anerkannt. —

Die Gefahr, in welcher sich die östreichischen ev. Schulen befinden, ist gerade in der Gegenwart nicht zu unterschätzen, da der Jesuitismus seine den Protestantismus vernichtende Macht immer mehr entfaltet. Möchten darum die Bitten, welche z. B. von den ev. Lehrervereinen an die östreichische Reichsvertretung „um Abhilfe der drückenden Notlage der ev. Schulen und ihrer Lehrer“ gerichtet werden, und die Hilferufe an die Gustav-Adolf-Stiftung, welche ihre hohe Aufgabe auch der Schule gegenüber jederzeit erkannte, von bestem Erfolge begleitet sein! —

Aus dem Osten.

1) Litterarische Fehde zwischen den Herren R. Rißmann-Berlin und Ad. Rude-Argenau. — 2) Ein im Lehrerverein Gr.-Glogau gehaltener Vortrag gegen die konzentrischen Kreise.

1) Rißmann hatte in der Preuß. Lehrerzeitung (1887, Nr. 292—295) eine Arbeit veröffentlicht, welche die Überschrift „Zur Lehre von den Unterrichtsstufen“ trägt. Unter I., „Einleitende Bemerkungen“, läßt er sich im allgemeinen über die Herbart-Zillersche Unterrichtsstufen-Theorie in einer Weise aus, wie sie bei

Erörterung wissenschaftlicher Streitfragen nicht üblich ist, indem er nicht selten persönliche Bemerkungen einfließen läßt. Er behauptet daselbst, daß der der Formalstufen-Theorie zu grunde liegende Kern etwas längst Bekanntes sei und die Thatsache, daß diese Theorie schnell Anhänger gefunden, sich daraus erkläre, daß man durch die prunkenden Fremdnamen, mit denen längst bekannte Begriffe und längst geübte Thätigkeiten benannt worden seien, sich habe bestechen lassen. Unter II. behandelt Verf. „Das Wesen der Apperception", unter III. „Die Vorbereitung als erste Unterrichtsstufe" und unter IV. „Die eigentliche Aufgabe der Vorbereitung". Diese Abhandlung mußte, sobald sie in weiteren Kreisen bekannt wurde, vielfachen Widerspruch hervorrufen. Lehrer Adolf Rude in Argenau hat denn auch unter denselben Titel, „Zur Lehre von den Unterrichtsstufen", in den „Blättern für die Schulpraxis" Nr. 7 u. 8 (Beilage der Preuß. Lehrerzeitung) eine Antwort veröffentlicht, die als ebenso sachlich wie eingehend bezeichnet werden kann. Dieselbe besteht aus folgenden Teilen: I. Die Originalität und die Anwendbarkeit der Formalstufen, II. Die Apperception nach Wundt und Herbart und III. Die Folgerungen aus der Apperceptionstheorie für die Praxis. Einiges aus dem reichen Inhalt werde mitgeteilt.

Rude weist u. a. darauf hin, daß ähnliche herabsetzende Einwürfe, wie sie gegenwärtig gegen die Formalstufen der Herbartianer erhoben werden, seinerzeit auch den Pestalozzianern nicht erspart geblieben seien. Etwas absolut Neues gäbe es unter der Sonne überhaupt nicht. Das habe aber auch kein Herbartianer von den Formalstufen behauptet. Dr. Just habe schon vor Jahren nachgewiesen, daß fast sämtliche in den formalen Stufen dargebotenen Ideen sich in Pestalozzis Werken — allerdings als Embryo und zerstreut — vorfinden. Pestalozzis geniale, für die Pädagogik geradezu erlösende Ideen philosophisch erfaßt, weitergeführt, zum festen System ausgebaut zu haben, sei und bleibe das große Verdienst Herbarts und Zillers. Zwar sei es, wie alles Irdische, noch der Verbesserung fähig. Jedoch finde an seiner Vervollkommnung sowohl die hohe pädagogische Intelligenz, wie nicht minder die rührige praktische Kleinarbeit völlige Befriedigung. —

Der Schwerpunkt der Rudeschen Entgegnung ruht auf seinen Darlegungen über den Apperceptionsbegriff bei Wundt und bei Herbart. Wundts Apperceptionsbegriff hat mit dem Herbartschen sehr wenig gemein. „Die mit Gefühlen begabten neuen Vorstellungen resp. Vorstellungselemente bilden (bei W.) die Motive für den Willen. Der Wille erhebt sie dann in den Blickpunkt des Bewußtseins, d. h. er macht sie zu Gegenständen der Aufmerksamkeit. Dies ist der eigentliche Akt der Apperception. Nun erst treffen die neuen Vorstellungen mit den alten zusammen, und es geschieht die Einordnung. So kommen bei Wundt die schon vorhandenen Vorstellungen bei dem eigentlichen Apperceptionsvorgange gar nicht in Betracht. Sie stehen vollständig im Hintergrunde und treten erst in zweiter Linie (zum vollendeten Akte der Apperception) hinzu." Nach Herbart versteht man unter Apperception — kurz ausgedrückt — die Einwirkung zweier Vorstellungen oder Vorstellungsmassen auf einander, behufs Assimilierung der schwachen durch die mächtigere. Nach H. ist die Apperception ein rein objektiver seelischer Vorgang, der sich ohne alles Zuthun des Willens vollzieht,*) bei W. dagegen

*) Hierzu sei ergänzend erwähnt, daß in späteren Lebensaltern, auf höheren Stufen der Geistesbildung, der Wille auf das physische Geschehen Einfluß erlangt. Also auch nach der Herbartischen Psychologie hat bei fortgeschrittener Emporbildung des Seeleninhalts sowohl das Gefühls- als auch das Willensleben eine Bedeutung für die apper-

folgt die Apperception aus dem Willen. Deshalb ist für die Unterrichtspraxis nicht die Wundtsche, sondern die Herbartsche Auffassung von Bedeutung. Nach jener Theorie „vermag der Lehrer, wenn er anders konsequent verfährt, nur an den Willen des Kindes zu appellieren, was bekanntlich eine unzuverläßliche und mißliche, weil vielmals vergebliche Sache ist, und die Erziehung scheint ziemlich macht- und aussichtslos, da der Wille als eine spontane Thätigkeit gar nicht im eigentlichen Sinne gebildet und bestimmt werden kann" (Cornelius, siehe Just, „Praxis der Erziehungsschule", II, 1). Nach der Herbartschen Auffassung dagegen kann das Kind durch Darbietung seiner geistigen Natur und Fassungskraft entsprechender Unterrichtsstoffe unter fortwährender Anknüpfung an die vorhandenen Vorstellungsgruppen zu einer höheren Apperceptions- und damit zugleich Erkenntnis- und Willensstufe geführt werden. Demnach ist für die Praxis nicht der Wundtsche — auch wenn man die den reinen Apperceptionsakt Wundts begleitenden Prozesse der geistigen Assimilation nach der Wundtschen Darlegung hinzunimmt —, sondern der Herbartsche Apperceptionsbegriff am Platze, somit aber auch eine Vorbereitung im Sinne der Herbartschen Schule durchaus geboten.

Noch eins! Rißmann behauptet, Herbart und seine Schule vernachlässigen die subjektive Bedeutung der Apperception. Er sucht diesen Mangel zu ergänzen, indem er, Wundt heranziehend, meint, dieser habe die Bedeutung der Apperception für das Subjekt in rechter Weise gewürdigt. Darauf entgegnet Rude, Wundts Lehre könne insofern nicht in betracht kommen, als bei diesem die Apperception durch den Willen, nach der Herbartischen Auffassung aber der Wille durch die Apperception zu stande kommt. Die Meinung Rißmanns, die subjektive Bedeutung der Apperception liege eben in der Willensthätigkeit des Subjekts, welche die Apperception bewirke, wird von Rude abgewiesen; dagegen deutet er auf Rich. Staude hin, welcher dargethan, daß die subjektive Bedeutung der Apperception in dem Interesse liege.*)

Auf die Kontroverse betr. Wundts Lehre vom Willen einzugehen, erachte ich nicht für zweckmäßig, weil der Rahmen eines Referats dafür zu knapp bemessen ist. Dagegen will ich noch zwei Punkte erwähnen, die mir besonders wichtig erscheinen.

Der eine betrifft das Ziel, die Zielangabe. Rißmann sagt, die Herbartische Schule habe es hintangesetzt, daß das Ziel jeder methodischen Einheit auch als Aufgabe zur Ergänzung der Lücken auftreten müsse. Dieser Mangel sei darin begründet, daß die bez. Forderung in die Herbartische Lehre nicht hineinpasse. Er giebt zwar zu, daß Ziller dasselbe auch verlange; der Unterschied sei jedoch der, daß dieser es — die Forderung, Stellung einer Aufgabe — mehr nebensächlich, er (Rißmann) dagegen es als Hauptsache betrachte. Rude weiset demgegenüber nach, daß das Wesen des Zieles als Aufgabe im Interesse, also im ureigensten Kern der Herbart-Zillerschen Pädagogik begründet liegt. Daß gegen die von Rißmann betonte Forderung an die Zielbestimmung in der Praxis oftmals

ceptiven Vorgänge. Dabei ist aber zu beachten, daß der Wille nicht als spontane Thätigkeit angesehen wird, wie bei Wundt.

*) Staude lehrt: Derselbe physische Prozeß ist, nach seiner objektiven Seite aufgefaßt, mit Apperception, nach seiner subjektiven Seite betrachtet, mit Interesse zu bezeichnen. Das Interesse ist also derselbe seelische Vorgang von seiten der aneignenden Persönlichkeit, den der Begriff Apperception als eine objektive Wechselwirkung zwischen älteren und neuen Vorstellungen bezeichnet.

gefehlt wird — wie R. R. an Beispielen auch nachgewiesen hat — soll weder geleugnet noch entschuldigt werden; diese Erscheinung erklärt sich daraus, daß die sprachliche Fassung des Zieles an sich schwer ist und aus dem andern Umstande, daß die meisten Lehrer im sog. Zielsetzen bei Beginn jeder Lektion wenig und keine Übung haben, weil in der sog. amtlichen Pädagogik die Zielsetzung bisher noch nicht anerkannt war — eine Illustration zu der gegnerischen Behauptung, daß die Herbartische Pädagogik als eine längst geübte sich erweise.*)

Daß Rißmann das Ziel erst nach der Vorbereitung bietet, hält Rude für unrichtig, weil auf diese Weise die Selbstthätigkeit außer acht gelassen, das Kind wie blind zum Ziele geführt werde.

Zuletzt soll noch einiges betr. die erste Unterrichtsstufe, die Vorbereitung oder Analyse, berührt werden.

Rißmann ist kein prinzipieller Gegner der ersten Formalstufe; er behauptet aber, daß 1) in vielen Fällen die Vorbereitung überflüssig sei, dabei den Herbartianern, welche anderer Meinung sind, sklavische Abhängigkeit vom Worte des Meisters zur Last legend, 2) daß sie gar nicht selten in eine Reihe sachlich nicht zusammenhängender Akte zerfalle und damit auf den Schüler geradezu zerstreuend einwirke, und daß sie 3) oft, um ihren Zweck voll und ganz zu erfüllen, einen sehr bedeutenden Umfang annehmen müsse. Punkt 1 begründet er damit, daß die verwandten Vorstellungen häufig auch ohne spezielle Anregung dem Neuen entgegen kommen. Wo dies nicht zutreffe, sei in der Fragekunst des Lehrers das beste Mitel gegeben, das Neue an das Ältere, das Unbekannte an das Bekannte anzuschließen. Wörtlich heißt es bei Rißmann „Hieraus mag er (Rude) ersehen, daß ich auch in dem angeführten Falle durchaus nicht die Analyse des älteren verwandten Gedankenkreises für überflüssig erachte, wohl aber die Analyse als Vorbereitung, d. h. als vorangehende, in sich abgeschlossene Unterrichtsstufe. — Aus dem letzten Passus geht hervor, daß Rißmann das Wort „Analyse“ hier nicht im Sinne der von ihm kritisierten Formalstufen anwendet, ferner, daß er in vielen Fällen Analyse und Synthese in fortgehendem Wechsel auftreten lassen will. Da er über die Anwendung dieses Alternierens sich nicht bestimmt ausgesprochen hat, muß die Kritik hierüber ausgesetzt werden. Möglich, daß er an „die darstellende Form“ des Unterrichts denkt. Im übrigen baut er für den Unterricht zu sehr auf die Menge und Kraft der freisteigenden Vorstellungen; dabei übersieht er, daß der durch den Unterricht erworbene Seeleninhalt eine Art „Oberhaus“, welches seltener einberufen wird, bildet, während das kindliche Ich sein Domizil im „Unterhause“, d. i. in dem durch seinen Umgang und seine Erfahrung gebildeten Gedankenkreise, aufschlägt. Die hier wurzelnden Vorstellungen stehen hoch im Bewußtsein und sind daher zum Freisteigen meist disponiert, jene dem Oberhause angehörenden dagegen bedürfen mehr oder weniger immer erst eines Aufrufens: daher werden wir in den meisten Fällen die Mobilmachung derselben, d. i. die Stufe der Vorbereitung, nicht entbehren können.

Referent beabsichtigt, die hierher gehörenden Differenzen in einem besonderen Aufsatze zu erörtern und zu veröffentlichen und bricht deshalb hiermit ab. —

*) Referent wohnte einer amtlichen General-Lehrerversammlung bei, auf welcher von angesehener Seite erklärt wurde, daß die Zielbestimmung gar nicht notwendig sei, und stand Referent mit seiner entgegengesetzten Meinung in der großen Versammlung fast allein.

2) Der freie Lehrerverein Glogau entfaltet auch in diesem Jahre ein reges pädagogisches Leben. Ein vor Beginn der Sommerferien von Unterzeichnetem gehaltener Vortrag dürfte auch die Leser des „Evangelischen Schulblattes“ interessieren. Das Thema desselben lautete: „Entspricht die Stoffverteilung nach den konzentrischen Kreisen dem psychologischen Bildungsgange?“

Referent bezog sich auf Dr. Bartels, welcher der hervorragendste Verteidiger der konzentrischen Kreise ist und ihre Vorzüge in 8 Punkten, die verlesen wurden, preist. Nachdem Referent das Wesen der konzentrischen Kreise charakterisiert hatte, hob er dasjenige hervor, was den oberflächlichen Blick so leicht für diese Stoffordnung einnimmt. Es sei dies folgendes. Sie beginnt in jedem Lehrgegenstande mit einem geringen Quantum, wie es der geringen Kraft des Schülers entspricht. Ferner mache sie es möglich, solche Stoffabschnitte auszuwählen, welche inhaltlich die wenigsten Schwierigkeiten bereiten. Drittens erfordere diese Stoffordnung öftere Repetitionen, durch welche notwendig — so nimmt man an — ein Grundstock, gewissermaßen ein eiserner Fond von Wissen, auf welchen mit Bestimmtheit immer zu rechnen sei, geschaffen werde. Daß die konzentrischen Kreise scheinbar für alle Verhältnisse passen und eine äußerst einfache Behandlung der Unterrichtsstoffe ermöglichen, indem sie kein bestimmtes Prinzip in bezug auf ihre Verteilung aufstellen, sondern dem Gutdünken freien Spielraum lassen, habe wesentlich zu ihrer weiten Verbreitung mit beigetragen.

Übergehend zur Untersuchung der nachgerühmten Vorzüge, wurde die Frage: Sind die Voraussetzungen, auf welchen diese Methode basiert, überhaupt richtig? aufgestellt und mit Nein! beantwortet. Die Meinung, daß jeder Lehrgegenstand als ein Gebiet für sich zu betrachten und im Geist des Schülers besonders anzubauen sei, ferner daß wegen der Vielseitigkeit des Geistes und der Selbständigkeit der einzelnen Wissensgebiete soviel Gruppen konzentrischer Kreise angelegt werden müßten, als es Lehrgegenstände giebt, läßt die Rücksicht auf das Subjekt, auf die Einheit des Bewußtseins außer acht. Infolge der konzentrischen Kreise entstehe daher eine unheilbare Zerspaltung im Gedankenkreise und werde dadurch gegen die erste Bedingung der Charakterbildung verstoßen: Einer sei König im Geistesleben, nämlich der sittlich-religiöse Gedankenkreis und die in ihm wurzelnden Maximen und Motive! Nicht viele Centren, sondern ein Centrum sei im Unterrichte zu setzen. Die Unterrichtsgegenstände bez. der Inhalt derselben seien nicht Selbstzweck, sondern dienten nur dazu, durch die in ihnen gegebenen Bildungselemente die Geistesthätigkeit des Zöglings zu heben und zu veredeln. Darum durften die einzelnen Disciplinen nicht ihren Weg selbständig einschlagen und fortsetzen, sondern hätten in Abhängigkeit vom Gesinnungsstoffe, welcher die Wirbelsäule des Lehrplans bilde, zu stehen. Durch die konzentrischen Kreise, welche dieses Prinzip nicht kennen, werde weiter nichts gewonnen, als eine encyklopädische Ansammlung von Kenntnissen aus den Fachwissenschaften.

Sodann wies der Unterzeichnete darauf hin, daß die konzentr. Kreise die Fassungskraft und die Entwicklungsstufen des kindlichen Geistes — trotz der bestimmten Behauptung Dr. Bartels — nicht berücksichtigen. Das 6- und 7jährige Kind stehe weder nach seiner ethischen noch nach seiner Denkentwicklung auf der Bildungsstufe, um aus den bibl. Erzählungen den erhofften Bildungsgewinn davonzutragen. Selbst wenn bei ihm die phantasiemäßige Betrachtungsweise gegen die nüchtern-verstandesmäßige schon in vollem Rückweichen begriffen wäre — was doch nicht der Fall — fehle ihm für die heilige Geschichte die unentbehrliche Re-

sonanz in seinem Innern. Die Hauptaufgabe dieses Unterrichts liege in dem Anschauen und richtigen Beurteilen der in den Geschichten enthaltenen Willensverhältnisse. Nun lehre aber sowohl die Individual- als auch die Völkerpsychologie, daß das Sittliche sich sehr langsam Bahn breche, im Urteile und im Gefühlsleben.

Unbegreiflich aber erscheine es, daß jemand von den konzentrischen Kreisen behaupten könne, sie regten zur Selbstthätigkeit an und erweckten Interesse. Weil die Apperception der bibl. Erzählungen entweder gar nicht oder nur teilweise, in letzterm Falle sehr langsam, zu stande komme, so können diese Stoffe bei 6- und 7jährigen Schülern nur Unlustgefühle — nämlich darüber, daß Verständnis und Aneignung nicht gelingen — erzeugen; Unlust aber sei der entschiedenste Feind des Interesses. Dadurch, daß nach der Stoffverteilung der konzentrischen Kreise dieselben Geschichten drei, vier und mehrmal auftreten, werden die letzteren der Neuheit, des mächtigsten Zaubers aufs kindliche Herz, beraubt. Noch mehr aber schadet diese Stoffordnung dem Interesse dadurch, daß das Leben und die Schicksale der einzelnen Personen nicht im Zusammenhange, sondern bruchstückweise vorgeführt werden, also der geschichtliche Faden erst wieder angeknüpft wird, nachdem die Teilnahme an dem einzelnen Helden oder Dulder längst erloschen ist. —

Ein anderer Nachteil dieser Methode bestehe darin, daß diese Kreise, indem sie Erzählungen aus der Patriarchen-, aus der Richter-, aus der Königszeit u. s. w. in buntem Wechsel bringen, die verschiedenen sittlichen und religiösen Auffassungsweisen und die verschiedenen kulturhistorischen Entwicklungsstufen durch einander werfen, so daß keine einzige dieser Denkweisen zu ihrem Rechte kommt und auf die Altersstufe gesetzt wird, auf der sie vermöge ihrer Kongenialität mit der kindlichen Entwicklungsstufe am leichtesten verstanden werden und am kräftigsten wirken kann. Das Resultat solcher Stoffordnung sei, daß tumultuarische Zustände im Kindesinnern entstehen, welche dem stufenweisen Fortschritte des psychologischen Bildungsganges Hohn sprechen, und zweitens, daß es auf diese Weise unmöglich wird, daß der Knabe die höhere Stellung des Judentums gegenüber dem Heidentum, später die höhere Stellung des Christentums gegenüber dem Judentum selbständig erkennen lernt. Dadurch werde auch die vom göttlichen Erziehungsplan erforderte Vorbereitung des werdenden Menschen auf Christus unausführbar.

Aus diesen Gründen hauptsächlich sei die Methode der konzentrischen Kreise nicht zu empfehlen, sondern zu bekämpfen. —

Die vom Vorsitzenden, Mittelschullehrer Prüfer eingeleitete Debatte war sehr lebhaft. In derselben stellte es sich bald heraus, daß mit dem Ausdrucke „konzentrische Kreise“ von verschiedenen ganz verschiedene Begriffe verbunden wurden, welcher Umstand die Verständigung zur Unmöglichkeit machte. Einige wollten die Methode der konzentrischen Kreise auch auf die Erwerbung des abstrakten Materials resp. auf die Vervollkommnung des einzelnen Begriffs angewandt wissen.

Viele stimmten mit dem Referenten darin überein, daß die Stoffe der historischen Fächer, der biblischen und vaterländischen Geschichte, in großen zusammenhängenden Ganzen auftreten müßten und nicht nach Art der konzentrischen Kreise auseinander gerissen und bis zum Überdruß wiederholt werden dürften. Andere dagegen behaupteten: die konzentrischen Kreise entsprächen der wachsenden Fassungskraft und berücksichtigten den Grundsatz: Vom Leichten zum Schweren. Wieder andere befürchteten, daß, wenn man die Methode der konzentrischen Kreise aufgäbe, die Wiederholung zu kurz käme und die Sicherheit des Wissens Schaden

nähme. Der Vortragende, welcher unter „konzentrische Kreise" nur ein Verteilungsprinzip für den konkreten Unterrichtsstoff, nicht für begriffliches Material, versteht, hatte am Anfange seiner Arbeit die anderen mit dem Ausdruck „konzentr. Kreise" verbundenen Begriffe nicht erörtert und mußte es sich deshalb mit zur Last legen, daß eine weiterreichende Einigung nicht erzielt wurde.

Glogau, im August 1888. H. Grabs.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Geschichte.

Von der allgemeinen Weltgeschichte von Georg Weber, zweite Aufl. (Leipzig, Engelmann) sind uns zwei weitere Bände zur Anzeige im Evangelischen Schulblatte zugegangen. Der elfte Band behandelt die Geschichte der Gegenreformation und der Religionskriege und demgemäß zunächst den Jesuitenorden und das Tridentiner Konzil. Hierauf werden (S. 85—682) die Reiche und Staaten im Süden und Westen Europas zur Zeit der Machtstellung Spaniens besprochen, und den Schluß des Bandes (S. 682—1022) nimmt der Abschnitt ein: Deutschland und die Nachbarstaaten im Norden und Osten. In Bezug auf die Quellen der Geschichte des dreißigjährigen Krieges heißt es: „Zum großen Teil beruhen die gleichzeitig mit dem Kriege oder wenig später abgefaßten großen Geschichtswerke (wie das Theatrum Europaeum, 18 Bde., die Annales Ferdinandei, 12 Bde. u. a.) auf den gleichzeitigen Denk-, Streit- und Flugschriften, Relationen von Augenzeugen, amtlichen Aktenstücken, Briefen und anderem zerstreuten Material, welches damals bei allen bedeutenden Ereignissen, sei es zur Belehrung, sei es zur Bekämpfung der Gegner, massenhaft erschien und in gewissem Sinne die Stelle unserer heutigen Zeitungen einnahm. In neuerer Zeit hat man angefangen, dieser zerstreuten Flugschriftenlitteratur, welche sich erst seit der Reformation zu regen begann, auf den Grund zu gehen, und hat in allen Bibliotheken eine wahrhaft erdrückende Menge solchen Materials aufgefunden, auf welchem die neusten Darstellungen dieser Geschichtsperiode fast ausschließlich aufgebaut sind; freilich erfordert der meist tendenziöse Charakter dieser Schriften eine sorgfältige und scharfe Kritik." Wichtig in diesem Abschnitte des Buches ist die Charakterschilderung des Schwedenkönigs Gustav Adolf, der bekanntlich in neuerer Zeit auch von protestantischer Seite vielfach anders und ungünstiger beurteilt wird, als dies früher Tradition war. Wir glauben, daß Prof. Webers Beurteilung dieses Mannes, der in die Geschichte unseres Vaterlandes so tief eingegriffen hat, eine gerechte und würdige ist, und lassen dieselbe hier vollständig abdrucken, überzeugt, den Lesern damit einen Dienst zu erweisen.

„Gustav Adolf, wie fast alle hervorragenden Männer des dreißigjährigen Kriegs, hat bei neueren Geschichtsschreibern die verschiedenartigste Beurteilung erfahren. Die herkömmliche Anschauung faßte den großen deutschen Krieg überhaupt und insbesondere die Gestalt des schwedischen Königs allzu einseitig vom religiösen Standpunkt auf, und Gustav Adolf erschien in der protestantischen Tradition als der fromme Held und Retter des Glaubens, der allein für die bedrohte Kirche und unterdrückte Geistesfreiheit zum Schwert gegriffen. Eine solche legendenhafte Auffassung konnte vor der nüchternen historischen Kritik nicht standhalten. Man

begann auch bei der Beurteilung Gustav Adolfs das politische und nationale Moment hervorzukehren; man sah in ihm den widerrechtlichen Eindringling, den gewaltthätigen Eroberer, der mit der Maske der Religion seine eigennützigen Pläne verdeckt, den lediglich das Streben nach dem Erwerb deutschen Bodens über das Meer geführt habe, eine Auffassung, die ebenso einseitig nach der andern Richtung ist, wie die vorige. Was ihm zunächst am Herzen lag, die Ostseeherrschaft, hatte Gustav Adolf in den ersten Monaten seiner Heerfahrt erreicht, und der Wiener Hof, nachdem er einmal die luftigen, maritimen Pläne aufgegeben, hätte den Frieden mit dem siegreichen König gern durch Anerkennung seines Besitzrechts auf diese entlegenen, dem Reich ohnehin längst entfremdeten Lande erkauft. In Franken und an der Donau gab es keine schwedischen Interessen; ein Eroberer von kahlem Eigennutz wäre umgekehrt, sobald er die Seeplätze in seine Gewalt gebracht. Daß Augsburg oder Nürnberg auf die Dauer eine schwedische Stadt werden sollte, konnte doch im Ernst nicht das Ziel eines verständigen Mannes sein. Sicherlich waren es andere Pläne und Gedanken, die ihn bei der Landung an der pommerschen Küste beschäftigten, als da er siegreich am Rhein und an den Thüren des Kaiserstaats stand. Vielleicht wider Wissen und Wollen erweiterte sich der Gesichtspunkt, unter welchem der Zug unternommen worden, und der königliche Feldherr, der sich die Herrschaft der Ostsee nicht wollte entreißen lassen, wurde in den Strudel der deutschen Wirren hineingezogen, wurde aus einem Kämpfer gegen gefahrdrohende, maritime Pläne ein Vorfechter des evangelischen Wesens und der fürstlichen Selbstherrlichkeit gegen katholische und kaiserliche Vergewaltigung. Die Verpflichtung gegen die deutschen Bundesgenossen und die dauernde Sicherung des Errungenen gleichmäßig bewogen ihn, die Waffen weiter zu führen, bis die großen politischen und religiösen Fragen im Reich zu einer befriedigenden Lösung gekommen, bis Kaisertum und Reichsfürstentum, katholisches und evangelisches Wesen auf einer festen Grundlage sich verglichen hatten, bis eine sichere Schranke aufgerichtet war gegen das Überfluten kaiserlicher und katholischer Tendenzen. Mag auch die Kritik den sittlichen Gehalt seines Charakters zu schmälern suchen, die reine Hingebung an den evangelischen Glauben, die edle Aufopferung für die Geistesfreiheit bezweifeln; jedenfalls — und das ist die Hauptsache für die Geschichtsschreibung, die auf die Erfolge mehr achten muß als auf die Ziele — bewirkte die Heerfahrt Gustav Adolfs die Rettung des Evangeliums in Deutschland und um dessentwillen ist sein Name von der dankbaren Mit- und Nachwelt verherrlicht worden. Die protestantische Sache, die nach dem ersten Jahrzehnt des Kriegs vollständig zu Boden lag, über welche im Restitutionsedikt das Todesurteil gesprochen war, lebte durch den schwedischen Feldzug wieder auf und erlangte schließlich, wenn nicht den Sieg, doch das Anerkenntnis gleicher Berechtigung. In dieser Voraussicht begrüßte das damalige protestantische Deutschland den schwedischen König als gottgesandten Retter; das nationale Gefühl, das uns heute bei Beurteilung solcher unberufenen Rettung zu bestimmen sucht, lag dem deutschen Volke jener Zeit, dem unter der politischen Ohnmacht und Zerrissenheit jedes Gesamtbewußtsein abhanden gekommen war, sehr fern. Man fühlte allerwärts, daß die schwedischen Siege die Rettung des evangelischen Glaubens bedeuteten, und so hat sich in dem Gedächtnis der Mit- und Nachwelt Wirkung und Ziel, Erfolg und Absicht verschmolzen und dem Schwedenkönig ist ein Ruhmeskranz um die Heldenstirn gewunden worden, den die nüchterne

Geschichtsforschung unserer Tage vergeblich seiner besten Zier zu entkleiden suchte." — Wir halten diesen Abschnitt für geeignet, als Lesestück in die Lesebücher für höhere Schulen aufgenommen zu werden.

Der zwölfte Band behandelt „das Zeitalter der unbeschränkten Fürstenmacht im siebzehnten und achtzehnten Jahrhundert." In demselben sind von besonderem Interesse die Abschnitte: das Zeitalter Ludwigs XIV. (S. 335—415), der brandenburg-preußische Staat unter dem Großen Kurfürsten und König Friedrich I. (S. 571—610), der große nordische Krieg und Preußen unter König Friedrich Wilhelm I. In der Beurteilung dieses oft verkannten „urwüchsig-genialen ehrenfesten Fürsten" stimmen wir dem Herrn Verfasser auch ganz bei und schließen diese Anzeige mit der Bemerkung, daß wir die wiederholt ausgesprochene warme Empfehlung dieses Werkes auch voll und ganz auf die vorliegenden beiden Bände ausdehnen. P. D.

Volks- und Jugendschriften.

Die beliebte, auch in diesem Blatte wiederholt empfohlene (1884, S. 194 u. 1885, S. 459 Deutsche Jugend- und Volksbibliothek (Stuttgart, Steinkopf) hat das erste Hundert ihrer Bändchen bereits überschritten. In derselben werden nicht bloß ältere und längst bekannte und beliebte Erzählungen von Barth, Caspari, von Schubert, Karl Stöber wieder neu abgedruckt, sondern auch von den noch lebenden Volks- und Jugendschriftstellern werden wertvolle Beiträge geliefert, so von Emil Frommel, W. Stöber, Dr. Paulus, Gotthold Klee u. a. Von den hier jetzt anzuzeigenden Bändchen (101—105) stellen wir der Bedeutung des Helden nach an die Spitze: General Gordon, der Held und Christ, von Th. Kübler. Das Bild dieses hohen und edlen Charakters, der eine imposante Erscheinung im besten Sinne des Wortes ist, ist gut geschrieben. Der arme Mann im Tockenburg (einem Thal im Kanton St. Gallen) ist eine Selbstbiographie, von Dr. Gotthold Klee herausgegeben, und als eine höchst interessante Volksschrift warm zu empfehlen. Er kam in den Jünglingsjahren nach Schaffhausen, wurde Diener eines preußischen Werbers, später Soldat im Heere des Großen Friedrich; weil ihn aber das Heimweh plagte, er auch nicht rechtmäßigerweise zum Soldaten angeworben war, so desertierte er in der Schlacht bei Lowositz (1. Okt. 1756) und führte später ein armes Leben in seiner Heimat. Er hatte einen guten natürlichen Verstand, deswegen konnte er auch, obwohl ohne Schulbildung aufgewachsen, als schlichter Weber in seinen späteren Jahren ein Büchlein über Shakespeare schreiben, das nach dem Urteil eines Sachverständigen einen selbständigen Wert hat. — Der Jüngling zu Nain von Dr. J. Paulus ist eine Erzählung aus dem Volksleben zur Zeit Jesu, wie derselbe Verfasser sie schon in den vorausgegangenen, in der Jugend- und Volksbibliothek erschienenen Bändchen: Judas der Galiläer, die Hochzeit zu Kana, Herodias geliefert hat. Recht empfehlenswert. — Das Bdchen. Altes und Neues aus den Altmühlbergen von W. Stöber enthält Erzählungen, welche die „Jugendblätter" s. Z. brachten und die eines besonderen Abdrucks wert waren. Endlich ist auch Maria, die Kleidermacherin von Adelheid Eberhardt-Burck als eine gelungene Erzählung aus dem Familienleben der Gegenwart zu empfehlen.

Von den früheren Bändchen ist das vierzigste: O Straßburg, du wunderschöne Stadt, von Emil Frommel in neuer Auflage gedruckt worden. Die einzigartige Erzählweise Frommels ist bekannt. Er war Feldprediger bei den Straßburg belagernden

Truppen i. J. 1870 und zog mit denselben in die Stadt. Ein Büchlein, das jedem Deutschen das Herz bewegt und erfreut. P. D.

Jugendschrift.

Wie es Schneewittchen bei den sieben Zwergen erging. Seinen Kindern an Winterabenden gezeichnet v. Wilhelm Steinhausen, mit Versen von J. Fr. Hoff. Holzschnitt von J. Ettling. Frankf. a. M. Joh. Alt. 4 M.

Herr Maler Wilhelm Steinhausen in Frankfurt a. M., ein Bruder des Verf. von „Irmela" und Illustrator dieser viel begehrten Erzählung, hat zu dem bei den Kindern so beliebten Märchen vom Schneewittchen 16 Bilder gezeichnet, die ganz in der Weise Richters gehalten und allerliebst sind. Hier sind die zarten Gestalten des Klein- und Dämmerlebens der Natur in aller ihrer Beweglichkeit und Heimlichkeit, ihrer Komik und Gutherzigkeit, ihrer Scheu und Traulichkeit fein und originell verkörpert, ohne daß durch allerlei entbehrliches Beiwerk, durch Karikatur oder Überladung der Eindruck gestört würde. Herr Hoff hat zu den einzelnen Bildern sechszeilige Strophen gefügt, und am Schlusse wird das Märchen im Zusammenhange, in treuherzige Reime gebracht, abgedruckt. — Ein Kinderbuch, das die wärmste Empfehlung verdient. P. D.

Biographien.

Lebenserinnerungen eines deutschen Malers. Selbstbiographie nebst Tagebuchniederschriften u. Briefen von Ludw. Richter. Herausgegeben von Heinr. Richter. Frankfurt a. M. Joh. Alt. geb. 8,60 M.

Neben vielen wenig erfreulichen Zügen aus dem Leben unseres Volkes erleben wir doch auch manche, welche innig wohlthun und nicht gering angeschlagen werden dürfen. Dahin rechne ich, daß ein so köstliches Buch wie das vorliegende, das in einem so ernsten frommen Sinn geschrieben und von dem Heimgegangenen selbst als „Führungen des Höchsten" bezeichnet worden ist, innerhalb zweier Jahre zahlreiche Auflagen erlebt hat. Das ist nicht bloß daraus zu erklären, daß Richters Bilder und Illustrationen bis tief ins Volk hinein bekannt und beliebt sind, sondern wir haben ein Recht dazu, anzunehmen, daß der fromme, christliche Sinn, in welchem die Biographie geschrieben ist und von dem die beigegebenen Tagebuchniederschriften und Briefe Zeugnis ablegen, bei vielen tausend Lesern Anklang gefunden und sie veranlaßt hat, auch andern das Buch zur Anschaffung zu empfehlen. Hätte auch ein anderer das erlebt, was Richter in seinen Kinderjahren, in der Schule, auf der Dresdener Akademie, in Frankreich, Italien und wieder in Sachsen erlebt hat, es wäre aber nicht in der frommen, anspruchslosen, anziehenden (dabei vorzüglich stilisierten) Weise erzählt, der Erfolg würde gewiß nicht derselbe sein. Darum ersuchen wir alle Leser dieses Blattes, das Buch zu kaufen, zu lesen, sich daran zu erfreuen und es andern zu empfehlen, wie und wo sie nur können. Zum Vorlesen im Familienkreise ist das Buch in vorzüglicher Weise geeignet. P. D.

Schwester Barbara. Eine Erzählung für junge Mädchen von Fr. Andreae (in München). Frankfurt a. M. Joh. Alt. geb. 2,75 M.

Schwester Barbara ist als Diakonissin in einem Spital beschäftigt, und zu ihren Pfleglingen gehört auch ein schwerverwundeter Patient, bei dem sie während vieler Nachtwachen ihre Lebensgeschichte aufschreibt. Wer ihre Eltern sind, weiß sie nicht und soll sie erst in einem bestimmten, noch nicht erreichten Alter erfahren; die Verwandten, welche sie erzogen, sind gestorben. Zu dem Pa-

tienten, welchen sie eben pflegt, zieht sie ein ihr unerklärliches Interesse besonders hin, auch hat dieser sie sehr gerne um sich. Zuletzt enthüllt sich das Geheimnis, das über beiden schwebt: der Patient ist ihr Vater, der gegen den Willen seiner Eltern eine Ehe geschlossen hat, welcher Barbara entsprossen ist. Er verließ in sträflichem Leichtsinne seine Frau, und als er, von Reue getrieben, später zurückkehrte, fand er weder Gattin noch Tochter. Barbara tritt nun aus dem Schwesternkreis aus, um sich der Pflege und Unterhaltung ihres Vaters ganz zu widmen, wird aber später die Gattin des Spitalarztes und kann als solche an einem anderen Orte, wohin ihr Gatte gezogen ist, ihre Kenntnisse und Geschicklichkeiten in der Krankenpflege gut verwerten, da ihr Gatte daselbst auch ein kleines Hospital errichtet. — Die Verfasserin bekennt in der Vorrede, daß sie das Buch zur Empfehlung des Diakonissenberufs geschrieben hat. Nicht bloß um deswillen, sondern weil es auch interessant nach seinem Inhalte und gut geschrieben ist, und sich darum zur Lektüre für konfirmierte Mädchen vorzüglich eignet, empfehlen wir es recht gerne.

P. D.

Dr. Robert Koenig, Abriß der deutschen Litteraturgeschichte. Ein Hilfsbuch f. Schule u. Haus. Mit 13 Beilagen u. 67 Abbildungen im Texte. Bielefeld und Leipzig, Velhagen & Klasing 1887. Brosch. 2,50 M., geb. 3 M.

Mit der Herausgabe dieses „Abrisses" ist ein längst gehegter Wunsch des Referenten in Erfüllung gegangen. Bei der Benutzung der größern Ausgabe (der Litteraturgesch. v. Koenig) hatte er öfter Gelegenheit zu bemerken, wie sehr die darin enthaltenen Abbildungen, Beilagen &c. das Interesse und die Lernlust der Schüler belebten, erhöhten und ihnen somit das Behalten litterarhistorischer Kenntnisse erleichterten. Der Preis der größern Ausgabe war aber den meisten Schülern zu hoch und auch manche der dort enthaltenen Ausführungen zu weitgehend, als daß sie ihnen zur Anschaffung empfohlen werden konnte. In dem vorliegenden „Abriß" vermisse ich zu meiner Freude kaum eine der „Beilagen" und bildlichen Darstellungen, die ich sonst bei meinem Unterricht verwertet habe. Ich möchte nicht unterlassen, hier einige, nach meiner Erfahrung für Schüler besonders anregende, zu bezeichnen: Runenalphabet, gotisches Alphabet, Probe des Hildebrandliedes, des Nibelungenliedes, Bild und Druckprobe aus „Eulenspiegel", „Amadis", „Faust", Faksimile der Handschrift Luthers (Psalm 23), Lessings, Schillers, Goethes, Arndts &c., Porträt des H. Sachs, P. Gerhardt, O. v. Boberfeld, Flemming, der Frau Rat Goethe, der Frau Schillers, Chamissos, H. v. Fallerslebens, „aus Chodowieckis Kupfern zu Gellerts Fabeln &c." — Die kurze und knappe Form des „Abrisses" ist nicht so dürr und trocken wie die Darstellung vieler andern in unsern Schulen gebrauchten „Leitfäden". Verhältnismäßig zu viel bietet er noch immer aus der alt- und mittelhochdeutschen Litteratur. Es ist dieses ein Fehler fast aller mir bekannten, für Schulen bestimmten litteraturgeschichtlichen Darstellungen. Auf unsern „höhern Schulen" fehlt die Zeit dazu, mittelhochdeutsche Dichtungen, wie die des Pfaffen Ezzo, der Klausnerin Ava oder auch Ruodlieb, Eneit, Erek, Iwein, Winsbecke und ähnliche fruchtbringend zu behandeln. Dürftige Brocken daraus vorzulegen, wie das die Weise der meisten für unsere Schulen bearbeiteten „Litteraturkunden" ist, ist nicht nur wertlos, sondern sogar (als verwirrender, andere Wissensstoffe verschüttender Gedächtnisballast und als oberflächliche, Dünkel nährende Gelehrsamkeit!) schädlich. — Noch eine Ausstellung, resp. einen Wunsch,

möchte ich hinsichts der vorliegenden Ausgabe nicht zurückhalten. Sie erscheint im Vergleich zu der größern farbloser, zurückhaltender in der Vertretung der positiv-christlichen Weltanschauung. Nun ist aber gerade die Litteraturkunde ein Boden, auf dem Bekenntnisentschiedenheit ungemein fruchtbringend und darum dringend wünschenswert ist. Die Herren „Ritter der Aufklärung“ sind eben auf diesem Gebiete im Negieren und „Auflösen“ durchaus nicht blöde, wie ich das wieder aus ein paar „Litteraturkunden“, die mir neulich in die Hände gekommen, ersehe. „Das Studium der Klassiker“, so lese ich in einem dieser Werke, „soll ein Ersatz, bezw. ein Korrektiv der durch konfessionelle Einseitigkeiten veranlaßten falschen Weltanschauung vieler unserer Zeitgenossen sein.“ — Nun enthält aber unsere klassische Litteratur neben einer Fülle von Ewig-Wahrem und Schönem auch viele durcheinander gärende, unklar ringende und irreführende Elemente mit pantheistischen und atheistischen Neigungen, dazu häufig Überschätzung der Kunst, Menschenvergötterung 2c. Um so mehr müssen wir, die wir mit Gottes Hülfe die Erscheinung unsers Herrn Jesu lieb gewonnen haben, zeugen nicht nur, wie etliche meinen, sozusagen „offiziell“ in den paar Religionsstunden, sondern „zur rechten Zeit und zur Unzeit“ (2 Tim. 4, 2); zumeist darum, weil wir dessen ganz gewiß sein sollen, daß unter unsern Schülern immer eine Anzahl vorhanden, „die zum Leben verordnet ist“ (Apstg. 13, 48). Diese hat Gott auf unser Zeugnis angewiesen. Wehe uns, wenn wir es ihnen schuldig bleiben! Wir sind es ihnen schuldig zu bezeugen, daß z. B. ein Lessing als Kritiker und Ästhetiker bewundernswert, aber in seinem Credo beklagenswert, daß in seinem „Streben nach Wahrheit“, sowie namentlich auch in seinem „Nathan“ eine Geringachtung und Beiseiteschiebung dessen, der gesagt hat: „Ich bin die Wahrheit und das Leben 2c.“, eine Ignorierung der Weihnachts-, Oster-, und Pfingstthat unsers Gottes, eine Majestätsbeleidigung unsers Heilandes ist. — „Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen 2c.“ — „Es steht dies mit unserer religiösen Vorstellung durchaus in Harmonie“ S. 148!“ „nach welcher wir nicht bloß durch eigne Kraft selig werden, sondern auch die hinzukommende (?) göttliche Gnade.“ Diese Bemerkung Goethes ist als durchaus unzutreffend zu bezeichnen; denn der Grundgedanke des „Faust“ kommt auf den Kantischen Irrtum hinaus: „Von der Tugend geht der Weg zur Begnadigung, nicht umgekehrt!“ — Ob der Herr Verfasser scheu geworden sein mag durch etliche Recensionen (wie die des Herrn Fritz Mauthner!), die seine größere Litteraturgeschichte getadelt haben, weil sie den Standpunkt des positiven Christentums wahrt? — Schließlich möchte ich noch bemerken, daß der Dichter Angelus Silesius (J. Scheffler) nicht, wie p. 70 zu lesen, zu dem „P. Gerhardtschen Kreise der Kirchenlieddichter“ zu rechnen ist. Er schließt sich vielmehr, namentlich hinsichts der Form, an die „zweite schlesische Schule“ an. In seinen sämtlichen Schriften, auch schon in den Titeln der meisten (z. B. „Heilige Seelenlust oder geistliche Hirtenlieder einer in seinen Jesum verliebten Psyche“), findet sich der „Lohensteinsche Schwulst“; selbst einige seiner besten Lieder sind nicht frei davon, z. B. in „Mir nach, spricht Christus 2c.“ finden wir: „Sein Mund, der fleußt zu jeder Zeit vom süßen Sanftmutsöle.“

K. L. Leimbach, „Die deutschen Dichter der Neuzeit u. Gegenwart.“ Biographien, Charakteristiken u. Auswahl ihrer Dichtungen. 2. Bd. 1.—3. Lfg. Kassel 1884. Theodor Kay.

In dieser Sammlung bietet der Herr Herausgeber eine Fortsetzung seines in

der Lehrerwelt viel benutzten und empfohlenen vierbändigen Werkes „Ausgewählte deutsche Dichtungen, für Lehrer u. Litteraturfreunde erläutert ꝛc.“ — Aus der kaum übersehbaren Flut der in neuster Zeit erschienenen deutschen Dichtungen hat Herr L. eine Fülle der schönsten mit anerkennenswerter Sorgfalt gesammelt und durch hinzugefügte treffliche Bemerkungen und Erläuterungen sowie durch charakteristische biographische Notizen, die zum Teil aus persönlichen Mitteilungen der betr. Dichter entnommen sind, das tiefere Verständnis derselben zu erleichtern versucht. Referent gesteht gern, daß er durch diese Sammlung eine Anzahl von Dichtern, die er bis dahin kaum dem Namen nach gekannt (wie z. B. Fehrs, Fiedler, J. Fischer, Gesellhofen, Fittica, J. Frey, Ebrard, Flammberg, Marie delle Gracie ꝛc.) in ihren eigentümlichen Vorzügen schätzen gelernt hat. Er freut sich gar herzlich, daß unser Volk noch immer reich ist an köstlichen Schätzen der Dichtkunst, und fühlt sich um so lebhafter verpflichtet, davon beim Unterricht, soweit es irgend die Zeit erlaubt, zur Förderung der jugendlichen Geister Gebrauch zu machen. Unsern Schülern kann allerdings die Anschaffung des vorliegenden Werkes nicht zugemutet werden; wohl aber darf von den sämtlichen Lehrern des Deutschen verlangt werden, daß sie sich mit demselben ordentlich vertraut machen und es namentlich in der Weise verwerten, daß sie bei Behandlung älterer klassischer Dichtungen hier vertretene verwandte neuere heranziehen —, zum Teil vergleichend, zum Teil dort gefundene Ideen durch Benutzung neuerer Dichtungen weiter ausführend. Öfter wird es sich leicht zeigen lassen, daß Dichter neuerer Zeit in den Fußstapfen älterer einhergehen, wie sich beispielsweise etliche neuere die Weise der schwäbischen Schule, andere die der Romantiker, insbesondere des Eichendorff, noch andere die des Heine ꝛc. zum Vorbilde genommen. Dafür dürfte von einer ausführlichen Berücksichtigung der mittelhochdeutschen Litteratur Abstand genommen werden. Eine besondere Freude hat Referent auch daran, daß der Herr Herausgeber sowohl bei der Auswahl der Dichtungen überhaupt, als auch im besondern bei den betr. kritischen Bemerkungen niemals den Standpunkt des positiven Christentums verleugnet hat. Bester Dank sei ihm auch an dieser Stelle für die Treue und Sorgfalt, die er auf dieses Werk verwendet, gesagt. Gern wollen wir es ihm glauben, „daß öfters das Studium der Werke eines Dichters mehrere Monate erheischt hat.“

Zur Recension eingegangene Bücher.

Römheld, Theologia sacrosancta. I. Band: Der Name Gottes. 1. Liefrg. 1,20 M. Gotha, G. Schloeßmann.

Boehne, Die pädagogischen Bestrebungen Ernst des Frommen von Gotha. 4,40 M. Gotha, E. F. Thienemann.

Universal-Bibliothek der bildenden Künste Nr. 16—20: Hogarth. Preis jeder Nr. 0,20 M. Leipzig, B. Lemme.

Universal-Bibliothek der bildenden Künste Nr. 21. Hollenberg, Über Kunstdrucke. Ebenda.

Die Vorgänge in Berlin bei dem Lutherfestspiel im Juni 1888. 2. Aufl. 0,50 M. Berlin, Walther u. Apolant.

Willig, Neue Zeichenschule. Heft 1. 0,50 M. Heft 2. 0,10 M. Heft 3. 0,20 M. Heft 4. 0,30 M. Heft 5. 0,30 M. Heft 6. 0,15 M.

Willig, Anweisung für den Zeichenunterricht. 0,35 M. Breslau, Ferd. Hirt.

Evangelisches Schulblatt.

Dezember 1888.

I. Abteilung. Abhandlungen.

Bemerkungen zum Religionsunterricht
anläßlich einiger neuerer Schulbücher.

(Von der Einheit des Religionsunterrichts.)

Von Dr. G. v. Rohden.

I.

Zugleich Anzeige der einschlägigen Schriften von Schüren — Werbatus, Sperber, Götze, Staude —, Nesemann, Sommerlad —, Meyer, Fromholz, Nürnberg, Werbatus, Zahn, Fricke, Thelemann —, Stakemann, Mischke, Peschel —, Thrändorf, Heidrick, Baum —, Heine —, Zeller.

„Hoffentlich ist aus dem Gesagten das wenigstens klar geworden, daß es auf Erden kein menschliches Werk giebt, das wichtiger, ernster, heiliger, köstlicher wäre, als die Unterweisung der Jugend im Christentum." So schreibt der treffliche Schüren*) am Schluß seines warmherzigen, von heiliger Liebe zu seinem Gegenstande durchglühten Büchleins: Gedanken über den Religionsunterricht, ein Buch, welches jeder Religionslehrer mit Fleiß und Andacht gelesen haben sollte. Wir wissen kein höheres Lob darüber zu sagen, als daß es wirklich den lebendigen Eindruck macht, den der Verf. mit obigen Worten beabsichtigt. Schüren schärft das Lehrergewissen in eindringlichster Weise; er faßt nicht nur die Lehrweise, sondern die Person des Lehrers selbst an und stellt an den Charakter desselben die höchsten Forderungen. — Wir könnten und möchten nun viele ausgezeichnete Gedanken aus diesem Schriftchen herausheben, wie z. B. gewarnt wird vor dem toten Memorieren einerseits, andrerseits aber ebenso vor dem alles Erklären und Abfragen und Beurteilenlassen durch die Kinder (S. 21. 25. 31 f.). Wir können aber nicht alles erschöpfen, auch unsere Meinungsverschiedenheit in manchen Punkten nicht geltend machen; wir möchten vielmehr an verschiedene Äußerungen und Grundsätze Schürens anknüpfen, um einige uns besonders am Herzen liegende Fragen zur Sprache zu bringen.

1. „Bibel, Katechismus und Gesangbuch dürfen nicht getrennt voneinander gebraucht werden; namentlich die Bibel und der Katechismus müssen in die innigste

*) Gedanken über den Religionsunterricht der christlichen Volksschule von J. H. Schüren. 7. Aufl. Gütersloh, Bertelsmann. 1888. 148 S. 1,20 M.

Verbindung gebracht werden" (S. 76). Und zwar begreift Sch. unter „Bibel" schon biblische Geschichte und Bibellesen (Bibelerklärung). „Das, was das Gedächtnis behalten soll, sei in der Seele des Kindes nicht etwas Isoliertes. Jede neue Vorstellung, jeder neue Gedanke muß deshalb mit etwas Bekanntem, in der Seele schon Vorhandenem soweit irgend thunlich in Verbindung gebracht werden; auch sind diese neuen Lernstoffe in sich selbst gehörig zu ordnen und dem Gedächtnis als etwas Geordnetes, in sich Zusammenhangendes, zu übergeben. Das Vereinzelte, Isolierte wird nur schwer aufgenommen und noch schwerer behalten. Wenn aber das Einzelne mit anderem Einzelnen in Verbindung gebracht wird, dann werden die Einzelheiten eine lebendige, leicht zu behaltende Einheit. Darum ist auch bestimmt hier gefordert worden, daß z. B. an den Inhalt der Bibelstunde der aus Katechismus und Kirchenlied zu memorierende Stoff sich anschließen, aus der Bibelstunde gleichsam erwachsen müsse. Die einzelnen in der Seele miteinander verbundenen Kenntnisse werden in derselben um so fester, je mehr diese einzelnen Teile nicht konglomeratartig zusammengelegt, sondern organisch miteinander verbunden sind" (S. 127). „Der zu behaltende Gegenstand werde dem Kinde nicht bloß oft und zu verschiedener Zeit, sondern auch in möglichst vielen und verschiedenen Beziehungen ins Bewußtsein gebracht" (S. 128).

Es ist also der große Gedanke der Einheit und des Zusammenhangs des Religionsunterrichts, der hier einen so klaren und schönen Ausdruck erhält. Es ist ein ebenso wichtiger wie einleuchtender Gedanke, so selbstverständlich beinahe, daß man wohl meinen könnte, es brauchten nicht viel Worte mehr darüber verloren zu werden. Wer würde auch nicht einem einheitlichen, organisch zusammenhängenden Religionsunterricht, bei welchem alle Teile sicher ineinander greifen und sich verweben, unbedingt den Vorzug geben vor dem unvernünftigen und gewissenlosen Anhäufen eines Wissens-Chaos? So gewiß dies jedermann bereitwillig in der Theorie zugiebt, so gewiß ist es aber auch, daß die Praxis im allgemeinen weit mehr an diesem Chaos als an jenem Organismus arbeitet. Das zerstückte Darbieten und Einprägen des Stoffs ist eben viel leichter und bequemer als die planmäßige und allseitige Verknüpfung der Vorstellungsreihen. Und mit der menschlichen Trägheit und Gedankenlosigkeit muß man einmal rechnen, auch bei der Ordnung des Unterrichts. Das dünkt manchem ein zu hartes Wort? Nun, viele Leser werden aber doch zugestehen, daß selbst die bessere Einsicht und der gute Wille nicht immer imstande sind, all die großen Schwierigkeiten zu überwinden, welche der Einheitlichkeit, der Konzentration des Religionsunterrichts immer noch im Wege stehen. Darum muß immer wieder auf diesen Nagel geschlagen werden, damit er endlich einmal fest sitze, den Bequemen und Kurzsichtigen zur Mahnung und Warnung, den nach einem lebendigen, fruchtbaren Religionsunterricht Ringenden zur Stärkung und Förderung!

Auch die Schulbehörden, welche die Lehrpläne festzustellen haben, müßten diesem wichtigen Grundsatz mehr Aufmerksamkeit als bisher schenken! Es heißt geradezu die schöne und reichliche Zeit, welche dem Religionsunterricht in der Volksschule zugemessen ist, vergeuden und verderben, wenn man da in unabhängig nebeneinander herlaufenden Kursen von biblischer Geschichte, Katechismus, Lied und Perikope oder Bibellesen vier selbständige ganz dünne Gedankenfäden spinnt, die oft genug abreißen und mühsam wieder angeknüpft werden müssen! Wie viel mehr und besseres ließe sich doch in den herrlichen sechs Wochenstunden erreichen!

2. Sollen die verschiedenen Bestandteile des Religionsunterrichts planmäßig zu einer Einheit verwoben werden, so muß zuerst eine Kette da sein, welcher dann der Einschlag eingefügt wird; auf ein festes, wohl gegründetes Fundament muß weiter gebaut werden, oder noch besser aus einem Stamme muß alles einzelne, wie Schüren sagt, „erwachsen". Dieser Grundstock des Religionsunterrichts kann aber nicht der Katechismus sein, denn dieser ist das Abgeleitete, Abgezogene (Abstrakte), die Zusammenfassung der Lehre des Christentums, also die krönende Spitze oder das Dach des ganzen Gebäudes. Dieser Irrtum, den Katechismus als die Grundlage oder den Stamm des Religionsunterrichts anzusehen, war nur in einer Zeit möglich, wo man das Christentum als eine Summe von Lehren betrachtete, welche gelernt und geglaubt werden müßten. Die christliche Religion ist aber keine neue Lehre neben anderen Lehrsystemen, sondern That und Wirkung Gottes, denn sie ist die Religion der Erlösung und dies ist die That und Wirkung des Lebens Christi. Es ist also etwas geschehen für die Menschheit und es soll etwas geschehen an und mit dem einzelnen Menschen: das Verständnis hierfür ist der eigentliche Gehalt des Religionsunterrichts! Auch der Katechismus deutet selbst darauf hin; sein Mittelpunkt, der 2. Artikel, enthält lauter Thatsachen. Also Geschichte ist die gegebene unumgängliche Grundlage alles Religionsunterrichts. „Die Historie bleibt stets die Grundlage, der heilige Boden, wie für die christliche Erkenntnis, so auch für das christliche Leben, weil das ganze Heil Gottes in Thaten Gottes beruht" (Schüren S. 39).

Dies ist die principielle, durch den Ursprung und das Wesen der christlichen Religion selbst gegebene Bedeutung der biblischen Geschichte für den Religionsunterricht. Daß dem auch die psychologisch-pädagogische Forderung entspricht, daß Begriffe nur aus Anschauungen abgeleitet werden können und Anschauung die einzig mögliche Grundlage alles Unterrichts sei, das kommt hier erst in zweiter Linie in Betracht; wenn auch die bessere Wertung der biblischen Geschichte seit Pestalozzi sich thatsächlich wohl umgekehrt auf jenes pädagogische Postulat gründet. Es ist aber dies glückliche Zusammentreffen keineswegs zufällig, denn Gott ist der weiseste Erzieher und weiß am besten den pädagogischen Bedürfnissen der Menschenkinder gerecht zu werden; er will sie also durch Anschauungen bezw.

Erfahrungen zum Glauben führen, ja noch mehr: aus Glauben zuletzt wieder ins Schauen; denn es handelt sich eben bei Gott nicht um Abstraktionen, sondern um Wesenhaftes und Thatsächliches, um Realitäten!

3. Wie wird nun das Verständnis dessen, was Gott für die Menschen geschehen ließ, der heil. Geschichte, dem Kinde vermittelt? Wir fassen hier zunächst den biblischen Geschichtsunterricht im engeren Sinne und zwar die Anordnung desselben ins Auge. Da vermissen wir nun bei Schüren feste, durchschlagende, den angeführten vortrefflichen Grundsätzen entsprechende Gesichtspunkte. So warm und christlich-lebendig er das Gegebene zu durchdringen sucht, so steht er doch in bezug auf Form und Anordnung noch durchaus auf dem Boden der Tradition. Das ist aber in unserem Falle die Behandlung der biblischen Geschichten nach „konzentrischen Kreisen". Auch innerhalb dieser Schranken kann ein tüchtiger, zielbewußter Lehrer zweifellos auch für die Einheitlichkeit und feste Verwebung des Geschichtsstoffes wirken; daß sie aber thatsächlich ein wesentliches Hindernis für den organischen Aufbau des biblischen Geschichtsunterrichts sind, dürfte füglich kaum bestritten werden können, denn sie zerstücken den Zusammenhang der biblischen Geschichte und können es, da zu viel Einzelnes in einem Jahre zusammengedrängt wird, nicht wieder vereinigen und verbinden; es lassen sich nach diesem System keine abgerundete, vollständige, lebensvolle Lebensbilder der Gottesmänner gewinnen.

Zum Belege hierfür weise ich auf drei der neusten „Biblischen Geschichten" hin, die uns heute zur Besprechung vorliegen, auf die von Werbatus, Sperber und Götze.*) Die Verfasser haben allerdings ganz richtige Grund- und Vorsätze. Werbatus will nach seinem Vorwort den Kindern „nicht zumuten, Bruchstückartiges und Unzusammenhängendes in sich aufzunehmen; sondern sie bekommen, wenn auch in biographischer Form, eine zusammenhängende Geschichte im engsten Rahmen." Das ist aber eine Selbsttäuschung. Denn eine „zusammenhängende Geschichte" wird nicht dadurch hergestellt, daß man aus dem Zeitraum von Adam bis Paulus 60 einzelne Geschichten äußerlich aneinander reiht und in einem zweiten Kursus 60 neue Geschichten in diese erste Ordnung einfügt. Noch

*) 1. Biblische Geschichten aus dem Alten und Neuen Testament. In zwei konzentrischen Kursen für den Elementarunterricht von M. Werbatus. 3. Aufl. Riga, N. Kymmel. 1885. 84 S.

2. Die biblischen Geschichten für die Mittelstufe mehrklassiger Volksschulen zu Lebensbildern und Geschichtsbildern zusammengestellt von E. Sperber, Kgl. Reg.- und Schulrat. (Neue Orthographie.) 2. verb. Aufl. 1886. Gütersloh, Bertelsmann. 184 S. 0,60 M.

3. Biblische Geschichte für die Mittel- und Oberklassen mehrstufiger Schulen in fünf Jahreskursen bearbeitet von Heinrich Götze, Hauptlehrer in Hamburg. Hamburg, Herold. 1888. 240 S. 1 M. (Die Ausstattung ist bei dem niedrigen Preise sehr zu loben.)

weniger aber gewinnt man auf diese Weise Biographien! Weil der Stoff viel zu weit umfassend ist, wenigstens im A. T., weil in dem schnellen Lauf eines Jahres eine solche Stoffmasse von verschiedenartigsten Einzelheiten nicht gehörig verarbeitet, innerlich bewältigt werden kann, müssen dem Schüler die einzelnen Geschichten immer Bruchstücke bleiben, auch wenn er ihren äußeren Zusammenhang noch festzuhalten vermag. Sie haben von allem etwas und von dem Ganzen und Einen nichts! Die Wiederholung in verschiedenen Jahren nacheinander macht dies nicht besser, weil immer der rein stoffliche Gehalt der Geschichten die Hauptzeit und Kraft absorbiert, zumal wenn sie dem Gedächtnis eingeprägt werden sollen und die Herren Revisoren ein zusammenhängendes Erzählen der Geschichten verlangen!

Auch Sperbers Gedanke klingt ganz gut! „Das geschichtliche Material gruppiert sich um die Hauptträger und Hauptthatsachen der göttlichen Reichsgeschichte und gestaltet sich im klassenweisen Fortschritt zu immer vollständigeren Lebens- und Geschichtsbildern, die dann in der Zusammenfassung auf der Oberstufe im Zusammenhange mit dem Bibellesen zu einer zusammenhängenden Darstellung der heiligen Geschichte sich erweitern." „Die Hauptgeschichten geben in großen Zügen die Entwicklung des Reiches Gottes, die Nebengeschichten fügen einzelne Momente hinzu, und die Ergänzungsgeschichten vervollständigen den historischen Zusammenhang." Wir fürchten aber, der Verfasser jagt hier einem für die Volksschule unerreichbaren Phantome nach. Denn die „Entwickelung des Reiches Gottes" als solche liegt über dem Gesichtskreis des Schülers; sie ist eine Abstraktion und kann demnach nicht zum bestimmenden Gesichtspunkt für die Auswahl und Vereinzelung der Geschichten werden. Für den Schüler handelt es sich immer wieder um die konkreten Träger jener Ideen, um die Gottesmänner des Alten und Neuen Bundes selbst, und ihr Leben muß ihm lebendig gemacht werden. Das Ziel „einer zusammenhängenden Darstellung der heil. Geschichte" wird sich in Wirklichkeit nur als eine leitfadenmäßige, kompendiarische Übersicht darstellen; darin wird aber der Gehalt der Geschichte nicht zusammengefaßt und festgehalten, sondern höchstens schematisiert und zu toten Schemen verflüchtigt. — Sperber scheint mir auch bei seiner Rangordnung der Geschichten die inneren Zusammenhänge und eigentlichen Wendepunkte und Hauptthatsachen nicht immer richtig zu erfassen, wenn er z. B. den Geschichten von Josephs Gefangenschaft und Erhöhung den dritten Rang, noch unter Isaaks Heirat giebt; noch weniger wenn er das Auftreten Johannes des Täufers und Petri Bekenntnis, diese deutliche Epoche in Jesu Leben, auf die dritte Stufe herunterrückt.

Dasselbe Urteil gilt auch von Götzes Buch, obwohl die fein ausgetüftelte Verteilung der Geschichten auf fünf Jahreskurse in mancher Beziehung anzuerkennen ist. Es ist eben schlechterdings unmöglich, 75 Geschichten des aller-

verschiedenartigsten Inhalts in einem Jahre wirklich durchzuarbeiten, noch dazu im dritten Schuljahre! Und wie die Kinder zum Schluß 224 Geschichten gründlich verarbeitet haben sollen, ist mir rätselhaft. Eine Vertiefung ist bei solcher Anordnung unmöglich, darum auch kein Ergreifen und Festhalten des inneren Zusammenhangs und des eigentlichen Kernes vom Ganzen. Daß eine Reihe schwierigerer Geschichten, wie Moses' Abschied, Achans Diebstahl, Einsetzung des h. Abendmahls, Gethsemane, Emmaus-Jünger, Stephanus Tod, Pauli Bekehrung u. a. schon dem dritten Schuljahre zugewiesen wird, Elias Himmelfahrt und Bergpredigt dem vierten, deutet auch darauf hin, daß es mit dem Lernen der Kinder mehr in die Breite als in die Tiefe gehen soll.

Kurz, so wohlgemeint diese neuen Vorschläge und Verteilungen sind und so sehr sie dem gegenwärtigen Verfahren entsprechen mögen — die Verfasser und prüfende Leser mögen sich selbst fragen, ob bei diesen konzentrischen Kreisen und ihrer Handhabung nicht der Gehalt und Kern, also die Einheit des Geschichtsganzen hinter der bunten Stofffülle zurücktritt. Um den Zusammenhang und den „roten Faden" zu erfassen, dazu gehört vor allem und zunächst ein liebevolles sich Versenken in die einzelnen Lebensgeschichten eines Abraham, Jakob, Joseph, Moses ꝛc.,*) nicht aber ein kaleidoskopartiges Durcheinanderschütteln der mannigfaltigsten Bilder, bei dem die Kinder den Wald vor lauter Bäumen nicht sehen lernen.

4. Steht es schon im „Biblischen Geschichtsunterricht" selbst um den Zusammenhang und Verwebung der leitenden Heilsgedanken schlimmer als man unwillkürlich annimmt und voraussetzt, so kann uns dieser Mangel bei der Angliederung der übrigen Teile des Religionsunterrichts nicht wunder nehmen. Da ist zunächst das Bibellesen, welches mit dem Worte Gottes vertrauter machen soll. Ja, aber doch nicht bloß so, daß eine äußerliche oberflächliche Kenntnis von der Reihenfolge und dem Hauptinhalt der verschiedenen biblischen Bücher gewonnen wird? Fast scheint das für viele der Hauptzweck zu sein, sonst könnte die Frage nach der Stellung bezw. dem Zusammenhang des Bibellesens mit der „Biblischen Geschichte" unmöglich so viel Kopfzerbrechens machen. Für manche ist aber die äußerliche Einteilung der heil. Schriften in Geschichts-, Lehr- und

*) Dazu gehört im N. T. neben Jesu Lebensgeschichte auch besonders das Lebensbild Pauli, wozu die Apostelgeschichte reichliches Material an die Hand giebt und wo ganz besonders Geschichte und „Bibellesen" zusammenzuwirken haben. Eine mit wünschenswerter Ausführlichkeit und Vertiefung gegebene Darlegung des Lebens Pauli neben den anderen Aposteln bietet neustens Dr. R. Staude, Präparationen zu den biblischen Geschichten, 3. Teil, Apostelgeschichte (Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1888. 287 S. 4 M.). Da wir die beiden ersten Teile dieses ausgezeichneten Werkes bereits ausführlich besprochen haben, so dürfte für die Leser dieser Zeitschrift der Hinweis darauf, daß die Bearbeitung der Apostelgeschichte erschienen ist, zur Beachtung und Empfehlung genügen.

Prophetische Bücher (nebenbei unzutreffend fürs A. T.!) schon maßgebend genug, um das Bibellesen, welches mit den „Lehrbüchern" bekannt machen soll, von der Geschichte zu trennen. So bei Nesemann und Wolter, welche ein Hilfsbuch speciell für das Bibellesen herausgegeben haben.*) Obwohl eben der Forderung Schumanns zugestimmt wird, daß „das Bibellesen im organischen Zusammenhange mit dem übrigen Unterricht bleibt" (S. 2), heißt es gleich darauf, der Zweck einer „Vertiefung und Erweiterung des biblischen Geschichtsunterrichts" sei „zu eng begrenzt, denn damit wird eben nur die historische Seite der Schrift berührt" (S. 3). Welch gründliche Verkennung des Wesens der biblischen Geschichte! Steht denn Geschichte und Lehre in der Bibel äußerlich nebeneinander, oder ist nicht vielmehr die Lebensführung der Gottesmänner selbst, vor allem das Leben und Wirken Christi das eigentlich Lehrhafte, dessen nähere Deutung die Apostel in ihren Briefen hernach geben? Sprechen sie nicht in ihren „Lehrschriften" ihre eigene persönliche Lebenserfahrungen und Grundsätze aus? Wir beklagen jene oberflächlich mechanische Auffassung aufs lebhafteste, welche Geschichte und Lehre äußerlich voneinander trennen und dementsprechend der Bibellesestunde „eine durchaus selbständige und unabhängige Stellung geben will" (S. 3). Bei solcher Anschauung kann weder aus dem Geschichtsunterricht — der nur „den historischen Teil" kennen lehrt — noch aus dem Bibellesen etwas Gutes werden. Selbst der treffliche Schüren meint da solchem kurzsichtigen Vorurteil etwas zu gute halten und es in aller milden Breite von dem Nutzen und Segen des Zusammenwirkens von Geschichte und Bibellesen überführen zu müssen (S. 38). Auch Nesemann kann sich doch diesem Nutzen nicht ganz verschließen, denn er giebt selbst in einem Verzeichnis an, wo seine ausgewählten Lehrabschnitte „zur Vertiefung des biblischen Geschichtsunterrichts verwendbar sind." Aber ausdrücklich will er den Geschichtsstoff „zu unseren Bibelabschnitten in Beziehung setzen" (S. 3), nicht umgekehrt.

Wenn man nun bei dem, was man mit dem Bibellesen eigentlich will, noch so im Dunkeln tappt, dann ist es auch kaum zu verwundern, wenn Nesemann sich noch ausführlich gegen das bloß kursorische Lesen, d. h. die Meinung wendet, die Bibel erkläre sich durch sich selbst, es komme nur darauf an, sich fleißig hineinzulesen (!), wenn er ferner alles Ernstes verlangen muß, daß „der Lehrer für die Bibellesestunde gut vorbereitet" sei! In welche Zustände unseres Volksschulunterrichts läßt das hineinblicken, wenn solche Mahnungen noch mit aller Feierlichkeit gemacht werden müssen! Und leider geben sogar hoch angesehene Wortführer Veranlassung dazu, wie Nesemann z. B. Lechler in Schmids Ency-

*) Achtzig Bibelabschnitte zum Zweck des Bibellesens ausführlich disponiert, erklärt und mit Anmerkungen versehen von L. Nesemann, Oberpfarrer und Schulinspektor in Wilsnack und A. Wolter, Rektor in Wilsnack. Gütersloh, Bertelsmann. 1886. 316 S. 3,60 M.

klopädie anführt, welcher die „vollständige äußere (!) Bekanntschaft mit der Schrift, erworben durch öfteres Durchlesen derselben von Anfang bis zu Ende", verlangt; und nicht viel besser Palmer. Die Bibel ist und bleibt doch der größte Märtyrer!

Wir müssen allerdings den Verfassern, deren gute Auswahl, sorgsame Dispositionen und Reproduktionen des Gedankengangs gewiß recht verdienstlich sind, zugestehen, daß bis jetzt viel zu wenig vorgearbeitet ist, um das „Bibellesen" in den richtigen inneren Zusammenhang mit der Biblischen Geschichte zu bringen. So viel dürfte aber doch jedem ohne weiteres einleuchten, was Schüren davon sagt: „Wahr ist, daß die Bibel die Bücher trennt" (doch auch dies nur halb wahr!), „nicht aber die Sache. Wie viel Lehre ist doch in den Geschichtsbüchern! Was aber die Vereinfachung und Erleichterung betrifft, so darf das doch nur dann berücksichtigt werden, wenn der Unterricht durch die Trennung nicht leidet. Daß er dadurch leidet, ist kaum zu bezweifeln. Welch ein Licht kommt doch durch Davids Leben in die Psalmen, welch ein Licht durch die Psalmen in Davids Leben! Und so bei Salomo und den Salomonischen Schriften, bei der Geschichte der Könige von Juda und Israel und den Propheten, bei der Apostelgeschichte und den Briefen. Wie wird doch das eine durch das andere klar, behaltlich, lebendig!" (S. 38).

Wir müssen aber noch weiter gehen und sagen, daß die „Lehrabschnitte" nicht nur mehr Licht aus der Geschichte empfangen, sondern das einzig mögliche Licht, d. h. daß sie nicht anders erklärt werden können als mit Zugrundelegung konkreter geschichtlicher Verhältnisse und Thatsachen. Ja noch mehr, sie können nur richtig verstanden und gewürdigt und lebendig aufgefaßt werden, wenn sie aus ihren eigenen geschichtlichen Verhältnissen, also historisch und nicht bloß dogmatisch erklärt werden. Das bedeutet für die Bergpredigt z. B. ganz einfach, daß dieselbe mit steter Beziehung darauf bezw. daraus zu erklären ist, daß Jesus vor allem mit der sinnlich-irdischen Vorstellung vom Himmelreich bei den Juden und im besonderen mit der pharisäischen Gerechtigkeit der Obersten des Volks zu thun hatte; sodann daß er die Seligkeit und Gerechtigkeit des Himmelreichs, die er hier so großartig verkündet, in seinem eigenen Leben vorbildlich darstellt und zur Erscheinung bringt und später auch in seiner Gemeinde zu Stand und Wesen gebracht hat. Noch weniger sind aber die Briefe als abstrakte Lehrsysteme oder dogmatisch-ethische Fragmente zu behandeln, der Schüler muß vielmehr den Eindruck bekommen, daß er nicht etwa vom Himmel gefallene heilige Schriften vor sich hat, mit deren Verständnis wir Menschenkinder uns wohl oder übel abfinden müssen;*) daß dieselben vielmehr aus Kopf und Herz lebendiger

*) Wir verhehlen uns nicht, daß unsere Bemerkungen bei einigen Lesern auf Bedenken stoßen werden oder gar mißdeutet werden könnten. Vor dem Mißverständnis hoffen wir geschützt zu sein, als ob wir der heil. Schrift ein Titelchen von dem ihr ge-

geschichtlicher Personen erwachsen und uns in die Lebenserfahrungen und Glaubenskämpfe dieser Gottesmänner einen tiefen konkreten Einblick gewähren und eben als solche geschichtlichen Zeugnisse persönlicher religiöser Erfahrung und Anschauung und des Kampfes gegen die unchristlichen Mächte am unmittelbarsten zu verstehen sind. Schildert Paulus nicht Röm. 3 seine eigene Erfahrung von Sünde und Gnade, Röm. 5 seinen eigenen seligen Friedensstand; ist nicht 1 Kor. 13 ein wunderbares Zeugnis, wie die Liebe Christi einen gelehrten, verstandesscharfen Pharisäer ergreifen, entzünden und begeistern kann? Und zeigen die Briefe nicht überhaupt so herrlich, wie sich Christi Leben in seinen Jüngern ausgestaltet und nachbildet? Sollen die Schüler den 1. Petribrief lesen ohne beständige Beziehung darauf, daß es eben der Apostel Petrus ist, der früher so wankelmütige und irdisch gesinnte, der hier nicht mehr „meint, was menschlich, sondern was göttlich ist“? Von alle dem finden wir bei Nesemann kaum schwache Andeutungen; einleitungsweise wird nur mitgeteilt, unter welchen Umständen die Verfasser schrieben; das bleibt aber an sich ein toter Notizenkram. Und doch dürfte nur auf dem angegebenen Wege das erreicht werden können, was der Verf. in etwas unklarem Ausdruck als Grundsatz aufstellt: „Die lebendige Aneignung der Schriftgedanken geschieht in den meisten Fällen durch Auffinden der Mittelglieder zwischen menschlicher und göttlicher Anschauung der Dinge“ (S. 7).

Wir überschreiten aber den Rahmen unseres Aufsatzes, wenn wir hier noch näher auf die wichtige Frage der Art und Weise des Bibellesens eingehen;

bührenden Ansehen rauben wollten. Vielmehr glauben wir sie dem empfänglichen Menschenherzen gerade um so lieber und wertvoller zu machen, wenn wir auf die Beachtung ihrer geschichtlichen menschlichen Seite hinweisen, gerade wie gläubige Theologen (Geß, Godet u. a.) darauf mit großem Nachdruck hingewiesen haben, wie Jesus Christus, unser Heiland, uns durch tieferes Verständnis für sein menschliches Wesen und Wirken wahrhaft näher kommt. Wir sind überzeugt, daß ein so treffliches und gründliches Werk wie Zellers Biblisches Wörterbuch für das christliche Volk (3. Aufl. Karlsruhe, H. Reuther. 1884), welches vorzüglich geeignet ist, in ein tieferes Verständnis der h. Schrift einzuführen und das wir allen Lehrern warm empfehlen können, nur gewinnen würde, wenn es sich von der einseitig dogmatischen Auffassung der Schrift und der Einleitungsfragen freier machen könnte. — Wie viel wirkungsvoller, wahrer, lebendiger treten z. B. die Gleichnisse des Herrn hervor, wenn wir sie nicht nach altdogmatisch-allegorischer Weise zu erklären haben, d. h. künstlich alle möglichen und unmöglichen dogmatischen Beziehungen in sie hineinlegen, sondern sie unmittelbar und lebenswahr und natürlich zu den Herzen sprechen lassen. Doch hierüber behalten wir uns noch einen besonderen kleinen Aufsatz vor. Eine zur Anzeige vorliegende Schrift gab uns Anlaß zu dieser Bemerkung: Ausgewählte Gleichnisse Jesu. Für den Schulgebrauch bearbeitet von Dr. F. W. Sommerlad, Direktor der höheren Mädchenschule zu Offenbach. Gießen, E. Roth. 1887. 184. S. 2 M. — Zwanzig der wichtigsten Gleichnisse werden hier in zweckmäßiger Weise erklärt, wenn auch nicht ohne Vermeidung des obengenannten Fehlers; doch ist anzuerkennen, daß Verf. den Grundsatz der „Vermeidung alles und jedes Dogmatisierens“ wenigstens vor Augen gehabt hat.

wir versparen uns das auf eine andere Gelegenheit. Unsere Meinung dürfte auch hinreichend klar gestellt sein, daß nicht bloß die richtige Unterrichtsmethode, sondern der innere Zusammenhang von Geschichte und Lehre in der Bibel selbst die innigste einheitliche Verbindung des Bibellesens mit der biblischen Geschichte fordert. So wenig die „geschichtlichen" Bücher eine Chronik äußerer Begebenheiten darstellen, ebensowenig sind die „Lehrbücher" als kleine Kompendien der Dogmatik und Ethik anzusehen. Ihre Lektüre ist nicht nur gelegentlich an einzelne biblische Geschichten anzulehnen, sondern sie müssen nach ihren geschichtlichen Beziehungen aufgefaßt und erklärt werden. Die Briefe Pauli z. B., bezw. die zu lesenden Abschnitte daraus, wären also in das Leben Pauli einzuordnen und mit demselben in inneren Zusammenhang zu bringen. Deswegen wäre auch eine andere sachliche und historische Anordnung der Abschnitte angemessen, statt der nach der künstlichen Reihenfolge der Briefe im Kanon.

5. Wir kommen zu dem dritten Hauptbestandteil des Religionsunterrichts, dem Katechismus. Die Leser dieser Zeitschrift kennen bereits meine in ausführlichen Darlegungen entwickelten Bedenken gegen den hergebrachten dogmatisierenden Katechismusunterricht und entsprechenden Forderungen bezgl. einer Reform desselben. (Vergl. Jahrg. 1885, Oktober-, 1886 November-, 1887 Septemberheft.) Es handelt sich auch hierbei wesentlich um den inneren Zusammenhang des Katechismus mit der heil. Geschichte. Wohl gemerkt, um den inneren, nicht um den äußeren. Letzteres wird ja jetzt allerseits als nützlich oder notwendig anerkannt, wenn auch nicht überall so entschieden wie von Schüren, der sagt: „Fest steht bei jeder Katechismuslektion nur eins, die biblische Geschichte. Sie darf nicht fehlen, weil sie das im Katechismus abstrakt Gegebene zur Anschauung bringt und dadurch erst recht verständlich macht, auch kräftiger als die abstrakte Lehre auf Herz und Willen einwirkt. Wie in der dritten Klasse die Katechismuslektion an die biblische Geschichte sich anschließt, aus derselben gleichsam erwächst: so bleibt die Historie in allen folgenden Klassen die Grundlage des Katechismusunterrichts" (S. 83). So werden auch in den neusten Bearbeitungen des Lutherschen Katechismus von Meyer, Werbatus, Nürnberg, Fromholz*) zu den dogmatischen Sätzen und Formeln

*) 1. Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus mit übersichtlicher Anordnung der Hauptgedanken und des verwandten religiösen Lehrstoffes, zum Schulgebrauch bearbeitet von G. E. Meyer (Verf. von: „Die Grundgedanken der biblischen Geschichte"). Danzig, 1886. Franz Axt. 48 S. 0,40 M.

2. Dr. Martin Luthers kleiner Katechismus nebst einigen Gebeten, Bibelsprüchen, Beispielen und dem Verzeichnis der biblischen Bücher. Zugleich enthaltend den ersten oder vorbereitenden Kursus der Christlichen Religionslehre nach evang. lutherischem Bekenntnis von M. Werbatus. 2. erweit. Aufl. Riga, R. Kymmel. 1885. 43 S.

3. Der religiöse Unterrichtsstoff in der Volksschule. 2. Erklärung des kleinen Katechismus Dr. Martin Luthers von L. Nürnberg, Prediger

oder zu der Erklärung des Lutherschen Textes wie gewöhnlich neben den „beweisenden“ Belegstellen auch biblische Geschichten angeführt, bei Werbatus nur hintennach als Beispiele für die Anwendung. — Übrigens bringen diese Schriften so ganz und gar keine neuen methodischen Gedanken und bewegen sich so völlig in dem von uns zur Genüge charakterisierten Geleise der mehr oder minder mechanischen (besonders Meyer) Worterklärung oder der rein dogmatischen Form und Fassung, daß wir keine Veranlassung finden, näher darauf einzugehen. Nur Herrn Fromholz Leistung müssen wir festnageln, welcher seine 262 Fragen und Antworten so vortrefflich gefunden, daß er sie dem unglücklichen Schüler und Lehrer „zur gedächtnismäßigen Einprägung“ darbietet, denn — die Erfahrung hat dem Verf. gezeigt: „Die Antworten in der vorliegenden Fassung wurde von den Kindern bei energischer Handhabung des Unterrichts ohne zu große Schwierigkeit behalten.“ Gewiß, was kann nicht alles den geduldigen Kindern „bei energischer Handhabung“ eingepaukt werden, selbst „Der christliche Glaube“ in 262 Antworten! —

Albert Frickes Handbuch des Katechismus-Unterrichts*) bezeichnet ohne Zweifel einen Fortschritt. Er hat ein großartiges und so weit wir sehen, gut gewähltes Material angehäuft, um „die christlichen Lehren“ durch vielseitigen Anschauungsstoff „zu versinnlichen, sie anschaulicher und eindringlicher zu machen.“ Gewiß müssen ihm die praktischen Katecheten dafür von Herzen dankbar sein; und ein einsichtiger Lehrer wird an dem Buche eine reiche Fundgrube des fruchtbarsten Erläuterungsmaterials besitzen. Die meisten aber werden in dieser ungeheuren Stofffülle untergehen und sich in die Breite verlieren statt sich zu vertiefen, und das Wesentliche von dem Unwesentlichen nicht zu sondern verstehen. Es ist eben, wie der Verf. richtig betitelt, nur ein „Buch der Beispiele“; bei solcher

in Pewesin bei Brandenburg a/H. 5. Aufl. Neubrandenburg, C. Brünslow. 1888. 110 S. 0,50 M.

4. Der christliche Glaube in der evangelischen Kirche. Dargestellt unter Voraussetzung des kleinen Katechismus Luthers Leitfaden zum Konfirmanden-Unterricht von J. Fromholz, Pastor in Dölitz. Leipzig, Th. Rother. 1887. 52 S. geb. 0,60 M.

*) Handbuch des Katechismus-Unterrichts nach Dr. M. Luthers Katechismus; zugleich Buch der Beispiele. Für Lehrer und Prediger bearbeitet von J. H. Albert Fricke. 2. B. Das zweite Hauptstück. Hannover, C. Meyer. (G. Prior.) 1887. 320 S. 3,80 M. — Wir nehmen gern Gelegenheit, unser vorjähriges weniger günstiges Urteil über dies Buch (1887. S. 334) insofern zu modificieren, als wir den bedeutend besseren Eindruck bezeugen, den der vorliegende 2. Band auf uns gemacht hat. Freilich, den 10 Geboten war und ist derselbe Raum gewidmet wie dem 2. Hauptstück! Das war und ist unser Hauptvorwurf. Nach § 1 des 2. Bandes scheint der Verf. doch nicht die verkehrte Auffassung vom Verhältnis des Gesetzes zum Glauben zu haben, die wir damals rügten; der Glaube soll vielmehr „der Weg zu dem im 1. Hauptstück gezeigten Ziel“ sein, was mit einem Ausspruch von Luther sehr gut belegt wird. Der Druckfehler „Himmelfahrt“ statt „Höllenfahrt“ S. 193 ist etwas stark! —

Beispielsammlung, wenn sie nur äußerlich an Luthers Katechismus oder eine Bearbeitung desselben (Braunschweiger Landeskatechismus von Ernesti) angeschlossen wird, geht aber der Zusammenhang zu leicht verloren, so sehr sich auch der Verf. bemüht hat, die „Übergänge" der Hauptstücke und Artikel sorgsam zu entwickeln. Das vergebliche Bestreben, den logischen Zusammenhang zu finden und festzustellen hat ihn die wichtigere Aufgabe, den inneren Zusammenhang z. B. des 3. Artikels mit der grundlegenden Pfingstgeschichte zu entwickeln, übersehen lassen. Hiergegen tritt das Leben Jesu in gebührender Weise hervor, was wir dem Verf. mit Vergnügen als besonderes Verdienst anrechnen.

Das richtige und lohnende Streben des geehrten Verfassers, den Unterricht lebendiger und fruchtbringender zu gestalten, findet seine enge Schranke an der dogmatisierenden Katechismuserklärung. Es müssen aber die Katechismusgedanken aus der heil. Geschichte naturgemäß erwachsen; letztere darf nicht bloß als Anschauungsmaterial verwendet werden. Erst der innere Zusammenhang des Katechismus mit der biblischen Geschichte begründet auch den inneren Zusammenhang der Katechismuslehren untereinander, die Einheit derselben. Luther hat so einfach und einfältig wie möglich die christliche Lehre in Katechismusform zu „stellen" versucht; und gewiß, die Christenlehre ist einheitlicher, einfacher, als man jetzt meist denkt, aber — die Menschen suchen viele Künste, Luther war ihnen zu einfach — es mußte ein dogmatisches System daraus gemacht werden! Es gilt demnach, zur ursprünglichen Einfachheit wieder zurückzukehren. Dazu ist vor allem die hie und da durchbrechende Erkenntnis vonnöten, daß die fünf Hauptstücke nicht in logisch-systematischer Entwicklung geordnet sind, sondern „jedes das gesamte Christentum, nur immer in anderer Beleuchtung und Relation" enthält, wie Knoke richtig betont (vgl. Schulblatt 1887, S. 336). Es kommt demnach darauf an, die überaus einfachen Grundgedanken von Gottes Vatergüte gegen die verlorene Menschheit und der entsprechenden Schuldigkeit der Menschen in jedem Hauptstück ins richtige Licht zu stellen und von immer neuen Seiten zu beleuchten.*)

6. Wir machen in diesem Zusammenhang die Leser des Ev. Schulblatts darauf aufmerksam, daß der verehrte Herausgeber, Rektor Dörpfeld, schon vor

*) Den Gedanken der Einfachheit im Katechismus und Katechismusunterricht hat auch der verehrte Direktor Gerhard Heine in seinen „Katechismuspredigten für schlichte Christen" (Cöthen, P. Schettler, 1887, 338 S.) durchzuführen gesucht und in wirklich einfach-schlichten und warmen Darlegungen den Katechismusinhalt dem Schüler und auch Erwachsenen und Lehrer ans Herz gelegt. Nur sucht er in der an sich richtigen Verbindung von Belehren und Erbauen (S. V) das Lehrhafte zu sehr in der Gebundenheit an die Dogmatik und ihre Beweisführung. Ein dogmatischer Lokus läßt sich aber nicht in eine Predigt umgießen. „Belehren" kann und soll uns vor allem das lebendige vor die Augen-malen der Thaten Gottes, besonders seiner in Christo erschienenen Liebe; belehren soll uns die heil. Geschichte, indem man sie in unmittelbarer Anschaulichkeit zu unseren Herzen sprechen läßt.

20 Jahren mit dem Versuche hervorgetreten ist, die christliche Heilslehre in dem eben angegebenen Sinne auf Grund der Heilsgeschichte im Alten und Neuen Testamente in seinem „zweiten Enchiridion" darzustellen; allerdings nicht im Anschluß an Luthers Katechismus, sondern wesentlich nach der Grunddisposition des Heidelberger:*) Des Menschen Sünde und Elend, Gottes Heilsthat, die Wirkung der Heilsthat Gottes im Menschen. Dies wird in einem schraubenförmigen Gange nach sechs Heilsperioden (Adam — Abraham — Moses — Der Heiland — Der h. Geist — Das zukünftige Reich) immer aufs neue und deutlicher beleuchtet und vertieft in jeder Periode wie ein Ganzes und Eines vom Christentum aufgezeigt. Hoffentlich wird es dem Verfasser vergönnt sein, diesen groß und tief angelegten Gedanken noch zur vollen Reife und Vollendung zu bringen. Wir werden ein andermal darauf zurückkommen; er erfordert eine besondere Besprechung.

Auch Detlev Zahn hat schon vor 10 Jahren einen „didaktischen Versuch" veröffentlicht, in welchem er „die christliche Heilslehre auf Grund der Thaten Gottes darstellen" will.**) Wir müssen natürlich jeden derartigen Versuch, die Christenlehre auf ihr einzig mögliches Fundament, die Heilsgeschichte, aufzubauen, statt sie dogmatisch aus Katechismussätzen zu deduzieren, mit Freuden begrüßen, auch wenn wir den Versuch noch nicht für gelungen ansehen können. Zahn knüpft sehr richtig an die Thatsache an, daß er mit getauften Christen zu thun hat, die aber das unmittelbare Zeichen und die Erfahrung der Gnade und Treue Gottes schon an sich tragen. „Soll der Christ seines Taufbundes wahrhaft froh werden und Treue bewahren, dann muß er ihn auch kennen und verstehen. Dazu dient die christliche Unterweisung." Und nun sucht der Verf. dies Verständnis durch Darlegung der Heilsthaten Gottes in geschichtlicher Folge

*) Wir nennen bei dieser Gelegenheit noch als außerhalb des Rahmens unserer „Bemerkungen" stehend das anzuzeigende Buch: Handreichung zum Heidelberger Katechismus. Für Prediger, Lehrer und Gemeindeglieder. Von O. Thelemann, V. D. M. Konsistorialrat in Detmold. Detmold, 1888. C. Schenk. 547 S. 7 M.

Dieser gründliche Kommentar wird zweifelsohne allen Katecheten, die auf den „Heidelberger" angewiesen sind, zum richtigen Verständnis des Katechismus und sorgfältiger Vorbereitung ausgezeichnete Dienste leisten. Auch für reformierte Kandidaten und forschende Gemeindeglieder, sowie alle, welche die Glaubenslehre der reformierten Kirchen kennen lernen wollen, wird die „Handreichung" nach des Verf. Absicht sehr geeignet sein. Dagegen wird doch wohl der Lehrer selbst den rein dogmatisch mitgeteilten Stoff in die richtige katechetische Form zu gießen und durch innigsten Anschluß an die biblische Geschichte den für die Kinder unserer Zeit schon recht schwierigen Heidelberger Katechismus lebendig und fruchtbar zu machen haben. Hierfür giebt Thelemann leider gar keine Anleitung.

**) Die christliche Heilslehre auf Grund der Thaten Gottes dargestellt. Ein didaktischer Versuch von Detlev Zahn, Pastor in Köslin. Gotha, 1878. G. Schlößmann. 232 S.

nach den Abschnitten: „Schöpfung, Sünde, Anfänge der Heilsgeschichte, Israel, Jesus Christus, Das Werk des heil. Geistes, Ausgang und Vollendung“ zu vermitteln. Anstatt aber die einfachen christlichen Heilsgedanken scharf herauszuheben und auf Grund der Geschichte zu entwickeln, und die Thatsachen wirklich selbst reden zu lassen, wird ihm die Arbeit unter der Hand zu einem dogmatischen Raisonnement über die Heilsgeschichte, zu einer Art Philosophie der biblischen Geschichte. Da kommen gleich in den ersten Abschnitten die schwierigsten und abstraktesten Konstruktionen von dem Wesen Gottes, Weltentstehung, Ursprung des Bösen, des Todes rc., zu welchem die schlichte Geschichte durchaus nicht das hinreichende Material an die Hand giebt, welche vielmehr nur durch Spekulation entwickelt werden können. Das ist aber kein genetisch-geschichtlicher Gang; dem kann der Schüler nicht folgen — wenn auch für den gereiften, forschenden Laien eine reiche Gedankenfülle zum besseren Verständnis der h. Geschichte geboten wird. Es wird uns darum zweifelhaft, ob überhaupt eine derartige Betrachtung und Behandlung der Heilsgeschichte in ihrem gesamten Umfang zu dem gewünschten Ziele führt. Das veranlaßt zu leicht wieder Zerstreuung und Ausbreitung statt gesammelte Erfassung des Ganzen und Einen im Christentum: der Gnade Gottes in Christo. Wir müssen einfacher werden! — Schüren sagt sehr wahr: „Woher kommt es denn, daß die Kinder so oft nicht verstehen, nicht behalten? Wir Lehrer sind schuld daran. Statt die Kinder anzuklagen, sollten wir sie beklagen und Abbitte bei ihnen thun, daß wir sie so verkehrt behandeln und ihnen dadurch so großen Schaden thun. Wir zerstreuen, wo wir sammeln sollten; wir gehen in die Weite und Breite, wo wir in die Tiefe gehen sollten und vergessen, daß ein Kind oft, sehr oft hören muß, was es behalten soll. Zu diesen und anderen Verkehrtheiten reizt besonders der lange Kurs. Und so kommt es denn, daß bei demselben viel gelehrt und viel gelernt wird, und — daß die Kinder am Ende wenig wissen, wenig können und noch weniger haben“ (S. 81).

Schließlich darf ich noch meiner Freude darüber Ausdruck geben, daß neuerdings ein höherer sächsischer Schulmann manche ähnliche Desiderien und Forderungen bezüglich des Katechismusunterrichts aufstellt, wie ich sie vertrete. Auch Dr. Hempel*) bekämpft die Überschätzung des Materialen, also den Materialismus im Religionsunterricht, die Hereinziehung der Dogmatik in den Katechismus, rügt die „Thatsache, daß der Katechismusunterricht der Systematik verfallen ist und somit vielfach aufgehört hat, gerade Katechismusunterricht zu sein;“ „wir kommen zu gern mit akademischen Neigungen in das Klassenzimmer und setzen uns auf das Katheder, statt uns mit den Kindern auf die Schulbank zu setzen

*) Zum Katechismus-Unterrichte. Methodische Winke von Dr. R. Hempel, Königl. Sächs. Schulrat u. Bezirksschulinspektor zu Leipzig. Leipzig. 1885. F. Brandstetter. 184 S. Preis 1,80 M.

und zu versuchen, wie weit sie mit uns zu steigen vermögen;" wodurch unvermerkt das seelengefährliche „Maulbrauchen" und die entsetzliche „Phrase" in den Religionsunterricht hineinkommt (S. 4). — Dementsprechend betont er mit aller Entschiedenheit den richtigen Zusammenhang des Lutherschen Katechismus in bezug auf die Bedeutung des I. Hauptstücks; dasselbe soll, wie auch Steinmeyer, Roth, Schultze u. a. wollen, „die Kinder mit dem Willen Gottes innig bekannt, ihnen denselben lieb und wert machen, daß sie lernen in der Wahrheit zu wandeln und in dem Willen des Höchsten diesen selbst erkennen" (S. 12. 45 f.). Nur vermissen wir eine principielle Auseinandersetzung über die Hauptsache, den inneren Zusammenhang von Katechismus und biblischer Geschichte. Gewiß will er denselben auch, wenn er eben die Systematik und das dogmatisierende Verfahren mit all seinen Verkehrtheiten, wie Katalog der göttlichen Eigenschaften &c., verwirft; wenn er z. B. die Erklärung des 3. Artikels an die Lebensführung Petri anschließt; besonders aber wenn er S. 6 bemerkt: „Wo wir auf geschichtlichem Boden stehen, sollen wir ihn nicht verlassen, mag es immerhin heute Sitte sein, auch das, was geschichtlich geworden ist, oder was sich lebendig vor unseren Augen entwickelt, nicht in seinem Werden oder in seiner Entwicklung den Kindern vorzuführen, sondern als ein Fertiges in einer Formel, mit der sich das Gedächtnis zu begnügen hat." Nur bezieht er diese gewichtige Äußerung zunächst auf einen Nebenpunkt (Bedeutung des Katechismus), er ist sich der großen Tragweite dieses methodischen Princips, welches auf den ganzen Katechismusunterricht angewendet werden muß, nicht ganz völlig bewußt. Es bedeutet doch eben, daß wir das Wesentliche der Christenlehre genetisch aus den geschichtlichen Anfängen und dem Werden des Christentums, zumal auf Grund des geschichtlichen Personlebens Christi zu entwickeln haben.

7. Auch Stakemann,*) Verfasser einer Spruchsammlung, stellt den richtigen Grundsatz auf: „Daß das Christentum keine Lehre, sondern wesentlich Geschichte und darauf ruhende Weltanschauung ist, wird . . . den Grundton des Unterrichts bestimmen" (S. IV). Er tadelt es demgemäß mit Recht, daß auch der Bibelspruch bisher in seiner Auswahl „durchweg**) eine zu große Abhängigkeit von dogmatischen Gesichtspunkten" bekundete; „der dem Gedächtnis ein-

*) Spruchsammlung insbes. f. höhere Lehranstalten u. mehrklassige Schulen. Nach d. kl. Katech. Luthers geordnet u. nach Jahreskursen bezeichnete biblische Sprüche nebst zwei Spruchregistern von Aug. Stakemann. Im Anhange der vollständ. kl. Kat. Luthers, dessen Katech.-Lieder u. die drei ökumen. Symbole. 3. umgearb. Aufl. Oldenburg, Stalling. 1886, 124 S.

**) Vgl. auch die Schrift: Ausführliche Erklärung der wichtigsten Bibelstellen für den Katechismusunterricht. Bearbeitet von Karl August Peschel, Pastor in Stolpen. 2. Aufl. 1. Heft. Meißen, 1887. Schlimpert. Komplet in 6 Heften à 75 Pf — Eine streng-dogmatische Exegese mit Anwendung der gebräuchlichsten „Beweisstellen".

geprägte Spruchschatz soll m. E. unter Ausschluß alles dogmatischen Gerüstwerks, nicht Erinnerungen an die einstige Schulmarter des Einlernens zurücklassen, sondern eine heilige Mitgabe für die Wechselfälle des Lebens, ein Licht in Finsternis, ein Stab im Alter sein" (S. VI). Er hat es daher „gewagt", Sprüche wie Röm. 2, 4 f. nicht einzuprägen, Ps. 38, 5; 51, 7 nicht heranzuziehen! Dies Wagnis ist ihm aber doch wohl schon weitgehend vorgekommen; denn sechsjährige Kinder läßt er lernen: 1 Mos. 4, 7; Matth. 28, 8; Apg. 1, 11; Gal. 3, 26 f. (!); Phil. 4, 6; siebenjährige: Matth. 6, 3 f.; 10, 28; 20, 28; 25, 34 u. s. w.! Eine solche Spruchsammlung wird „den Gebrauch eines ausgeführten Katechismus" schwerlich „entbehrlich machen", wie Verf. wünscht.

Etwas weniger anspruchsvoll als Stakemann mit seinen ca. 1000 Sprüchen sind nun Mischke und Tromnau*) in ihrer Auswahl von „Lern- und Merkstoff". Sie geben neben Gebeten, Katechismus, 40 Kernliedern, Übersichten, nur 230 Sprüche, immer noch recht reichlich; auch noch zu dogmatisch ausgewählt; z. B. wäre statt Gal. 5, 16. 17 jedenfalls Vers 22 zu nehmen. Auch hier aber finden wir im Vor- oder „Begleitwort" einige sehr wichtige Bemerkungen bezgl. unserer Unterrichtstradition, derentwegen wir das Werkchen mit Befriedigung notiren. Es heißt da: „Das Princip der Einheit in der Durcharbeitung des gesamten religiösen Lehrstoffes hat zu wenig Berücksichtigung gefunden." Vor allem (?) zeigt sich ein Mangel darin, daß man nicht eine festbegrenzte Zahl von Bibelsprüchen gewählt und diese vielseitig, das heißt bei allen Zweigen des Religionsunterrichts, haushälterisch verwendet hat. Die vorgeschriebene Zahl der zu lernenden Bibelsprüche ist fast ausschließlich nur mit Rücksicht auf den Katechismusunterricht ausgewählt worden. Im biblischen Geschichtsunterricht jedoch lernen die Schüler außerdem noch eine Menge anderer Sprüche. Im Anschluß an die Perikopen werden wieder andere (Wochen-) Sprüche gelernt. Wer möchte es da leugnen wollen, daß auf diese Weise die Anzahl der von den Schülern zu lernenden Sprüche bis zum Übermaß gesteigert wird und daß eine allseitige Durchdringung derselben nicht stattfinden kann!" Also Sehnsucht nach Einheit, nach Konzentration! Und die von den Verfassern versuchte Verknüpfung von Geschichte, Katechismus und Perikope mittels der Sprüche und Liederverse ist doch wenigstens ein Beitrag dazu!

8. Wir kommen nun zu dem letzten Zweige des Religionsunterrichts, der Kirchengeschichte, indem wir auf Perikope und Kirchenlied diesmal näher einzugehen nicht Veranlassung haben. Bezgl. der Behandlung des letzteren verweisen

---

*) Der religiöse Lern- u. Merkstoff für evangelische Schulen. Mit Berücksichtigung der drei Unterrichtsstufen zusamengestellt von E. Mischke, Lehrer an der mittl. Töchterschule zu Bromberg u. A. Tromnau, Lehrer a. d. höh. Töchterschule u. am städt. Lehrerinnen-Seminar zu Bromberg. Berlin 1885, Th. Hofmann. 92 S. Preis 40 Pf., geb. 50 Pf.,

wir nur auf die trefflichen warmen Ausführungen bei Schüren (S. 104—125). — Auch von dem Lehren der Kirchengeschichte verlangt und erwartet Sch. viel, wohl zu viel. „Das Kind, welches sich anschickt, das Bekenntnis seines Glaubens und das Gelübde seiner Treue abzulegen, muß wissen, wie die Kirche zu ihrem Bekenntnis gekommen ist. Es muß zu seiner Ermunterung und Stärkung in den Lebensbildern der Streiter für Glauben und Gerechtigkeit die Treue, zu seiner Warnung aber die schrecklichen Verirrungen des Unglaubens und des Fanatismus sehen. Es muß ihm klar werden, daß das Abgehen vom Worte Gottes zu einem Abgehen vom Wege Gottes und umgekehrt das Abgehen vom Wege Gottes zu einem Abgehen vom Worte Gottes führt; daß falsche Lehre und unsittliches Leben auf die Dauer nicht von einander getrennt sein können" u. s. w. (S. 99). Dazu giebt Sch. 29 Stunden; in dieser Zeit läßt sich aber nur ein dürftiges Gerüst der Kirchengeschichte aufschlagen, die hohen Lehren, wie sie Sch. will, lassen sich nicht auf diese Weise darlegen. Und doch sagt er selbst, daß „den Kindern mit Übersichten und allgemeinen Ansichten nicht gedient ist. Kindern muß man einzelne, eng eingerahmte, lebensvolle Bilder zeigen und in solchen Bildern den Charakter der Zeit ahnen, fühlen, verstehen lassen. — Auch ist der ganze kirchengeschichtliche Unterricht in die engste Verbindung mit dem übrigen Unterricht im Christentume zu bringen," besonders dem Kirchenlied (S. 102).

Ähnlich hören wir auch Heidrich*) wichtige Grundsätze für den Kirchengeschichtsunterricht aussprechen, hinter welchen aber seine eigene konkrete Ausführung und Anweisung zurückbleibt. „Lieber wenig, aber auch das wenige gründlich wissen, darauf kommt es doch wohl an;" und „Möglichste Anschaulichkeit" sind seine Hauptforderungen; dazu: „Für den Gelehrten haben viele Dinge Interesse, aber für den Schüler nur dasjenige, mit dem sein Leben und Denken noch direkt oder indirekt in Berührung kommt" (S. IV). Wir erkennen die weise Beschränkung des Stoffs und die fließende, anschaulich-schöne Darstellung gern an. Sollte es aber nicht doch wieder auf eine des Verf. Absichten entgegengesetzte mechanisch-leitfadenmäßige Behandlung des Stoffes hinauskommen, wenn er für die mittlere Stufe 38 St. zur Durchnahme der ganzen Kirchengeschichte ansetzt und z. B. für die kathol. Kirche im Mittelalter 1 St. vorschlägt, für welches Gebiet auf der

*) Handbuch für den Religionsunterricht in den oberen Klassen. Erster Teil: Kirchengeschichte: Von Professor R. Heidrich, Oberlehrer am Königl. Gymnasium zu Natel. Berlin, Heines Verlag. 1888. 420 S.

In derselben Linie ist auch zu nennen das vortreffliche Buch von Friedr. Baum, Kirchengeschichte für Haus und Schule. Mit 196 in den Text gedruckten Holzschnitten und Facsimiles, 12 Vollbildern und Beilagen und 2 Karten. Nördlingen, Beck, 1881, 392 S., ein ganz ausgezeichnetes Lesebuch der Kirchengeschichte, geeignet, das Interesse für dieselbe in der „Gemeinde" zu wecken und zu pflegen. Auch wir wünschen, es würde ein „Sonntagsbuch für die kleine Hausgemeine, eine Weihegabe für die konfirmierte Jugend."

höheren Stufe 6 St. vorgesehen sind; und eine Stunde zur Behandlung des Verfalls der Kirche und der Versuche einer Reformation: a) Papsttum von 1309 bis 1414, b) Konzil von Konstanz und das Konzil zu Basel (!), c) Waldenser, Wiclef, Hus!

Noch entschiedener protestiert Dr. Thrändorf*) gegen die „Leitfadenweisheit" und den „Encyklopädismus, der von allem nascht und nirgends sich vertieft" und fordert: „man muß die ganze Kraft der unterrichtlichen Thätigkeit solchen Persönlichkeiten zuwenden, welche als Repräsentanten des gesamten Strebens ihrer Zeit gelten können. Das „kirchengeschichtliche Lesebuch" will seine Leser in lebendigen Wechselverkehr mit den großen Geistern der Vorzeit versetzen, es will durch anschauliche, zu ernster Vertiefung einladende konkrete Bilder den Vortrag des Lehrers ergänzen und dem Schüler Gelegenheit zum Selbststudium gewähren. Die Kirchengeschichte soll wenigstens zum Teil aus Quellen geschöpft werden" (S. 3). So teilt der Verf. Abschnitte mit von Schriften der Hauptvertreter des Pietismus, Spener und Francke, der Aufklärung, Reimarus, Lessing, Friedrich d. Gr., Holbach, ferner aus Schleiermacher, Wichern u. s. w. Dieser Vorschlag verdient jedenfalls ernste Beachtung; aber was für Lehrer, welche Einsicht und Umsicht wird dabei vorausgesetzt, besonders bei der Einführung in die Aufklärung! Gewagt ist es jedenfalls, diese Stimmführer zu den Schülern sprechen zu lassen, aber vielleicht das Richtige, eben weil es unter Leitung und Korrektur des Lehrers geschieht. — Das Prinzip jedenfalls ist das allein wahre, immer und überall die Geschichte, bezw. die geschichtlichen Personen selbst zum Gemüt des Zöglings sprechen zu lassen, anstatt Daten, Notizen, Urteile und Definitionen über Menschen und Ereignisse einzuprägen!

Die Frage nach der richtigen Stellung der Kirchengeschichte im Religionsunterricht bedürfte übrigens, soviel ich sehe, noch sehr der eingehenden, principiellen Erörterung, damit die richtige Einheit und der innere Zusammenhang mit dem übrigen Religionsunterricht hergestellt werde. Uns scheint es zweifelhaft, ob ein selbständiger Kursus der Kirchengeschichte in der Volksschule überhaupt am Platze ist, weil es immer zu einem oberflächlichen Notizenkram verführen wird; das Wesentliche an der Ausbreitung und den Kämpfen des Christentums läßt sich einfach an die Geschichte der Anfänge nach der Apostelgeschichte anschließen und neben das Charakterbild Pauli sollte die lebensvolle Gestalt Luthers,**) anschaulich gezeichnet, treten. Das dürfte genügen. Nur nichts Isoliertes und Leitfadenmäßiges!

---

*) Kirchengeschichtliches Lesebuch für Oberklassen höherer Schulen, zugleich als Handreichung für Religionslehrer an Volksschulen. Zusammengestellt von Dr. Thrändorf, Dresden, Bleyl u. Kämmerer, 1888, 73 S. Preis 1,20 M.

**) Vgl. dazu besonders das ausgezeichnete nicht genug zu empfehlende Werk von M. Rade: Dr. Martin Luthers Leben, Thaten u. Meinungen. 3 Bände.

9. Wir fassen unsere Beobachtungen und Wünsche kurz zusammen. — Wir beobachten zunächst bei mehreren der angeführten Schriftsteller einen mehr oder minder lebhaften Widerwillen und ausgesprochenen Protest gegen alles nur stoffanhäufende, bruchstück- oder konglomeratartige Lernen ohne inneren Zusammenhang und Einheit; so besonders bei Schüren, Mischke-Tromnau und Thrändorf, sowie in gewisser Weise auch bei Werbatus, Sperber und Nesemann. Wir sahen aber auch zugleich, daß bei den meisten die That hinter der Absicht zurückbleibt. Es sind also in dieser Richtung noch große Schwierigkeiten zu überwinden. Ferner sprachen sich Schüren und Stakemann, auch Sommerlad gegen das Dogmatisieren im Religionsunterricht aus, bezw. gegen die Stoffauswahl und Anordnung nach dogmatischen Gesichtspunkten. — Beides leitet zu der Forderung, daß die Biblische Geschichte in mehr maßgebender Weise als bisher zum Fundament und Beziehungspunkt des gesamten Religionsunterrichts gemacht, und daß Bibellesen, Spruch, Katechismus, Kirchenlied und Perikope nicht nur in einen äußeren gelegentlichen, sondern inneren, organischen Zusammenhang gebracht werden müssen; die auf einander bezüglichen Gedankenreihen aus den verschiedenen Zweigen sollen also nicht willkürlich und zufällig associiert, sondern die verschiedenen Gedankenreihen sollen planmäßig mit der Biblischen Geschichte verknüpft werden, so daß sie aus derselben, wie Schüren sagt, zu „erwachsen" scheinen und dies nicht nur um des „Anschauungsprincips" willen, sondern mit Hinsicht auf das Wesen des Christentums, welches nicht Lehre, sondern Geschichte und Leben ist. Der maßgebende Gesichtspunkt für Bibellesen und Kirchenlied ist dann also der, daß sie zur Vertiefung und Belebung des betr. geschichtlichen Stoffes dienen, für Katechismus und Bibelspruch, daß sie in einem klassisch-wertvollen und darum zu behaltenden Satz die Lehre aus der behandelten Geschichte zusammenfassen. Ist diese innere Verbindung durchführbar, so ist ein äußeres Verschmelzen aller Zweige nicht notwendig; es kann nach wie vor eine besondere Stunde für Bibellesen, Lied und Katechismus angesetzt werden, wenn nur alles sich dem einen beherrschenden Thema der Woche unterordnet und zur Erläuterung und Vertiefung des in der Biblischen Geschichte Dargebotenen dient; mögen die Stunden aus praktischen Rücksichten und zu besserer Disposition getrennt sein, wenn nur der Lehrgang einer ist.

Wir sagen mit diesen Forderungen den Lesern des Ev. Schulblattes nichts Neues. Ein ehrwürdiger Mitarbeiter desselben hat schon vor 20 Jahren ein fleißiges und wohl durchdachtes Werk veröffentlicht, um diese Gedanken durchzuführen. G. Schumachers: Die biblische Geschichte, das Centrum des gesamten Religionsunterrichts in der Volksschule (Minden, Volkening) scheint aber fast in unverdiente Vergessenheit geraten zu sein; es ist darum an der Zeit an diese „Anleitung, um die Schüler von Woche zu Woche von der

behandelten biblischen Geschichte aus einzuführen in Sprüche, Kirchenlieder, in Aussprüche des Heidelberger und des kleinen lutherischen Katechismus und in größere Bibelabschnitte" wieder dankbar zu erinnern. Es wäre doch interessant zu wissen, welche Erfahrungen andere Lehrer mit diesem Buche gemacht; ob der darin entwickelte Konzentrationsgedanke durchführbar erscheint, ob vielleicht eine größere Vereinfachung, knappere Anordnungen und Übersichten und Lehrpläne erwünscht sind, ob mehrere Lehrer sich dadurch zu ähnlichen oder andersartigen Versuchen haben anregen lassen? Zu einer solchen Aussprache über den fundamentalen Gedanken der Einheit im Religionsunterricht sollte dieser Aufsatz Veranlassung geben; er hätte seinen Zweck erreicht, wenn recht viele Leser diese Frage wieder in die Hand nähmen und selbst nun mit ihren Erfahrungen, Vorschlägen, Bedenken und Fragen heraus rückten und sie zur Besprechung vorlegten. Denn nur durch gemeinsame ernstliche Arbeit läßt sich auf diesem noch so mangelhaft angebauten und bearbeiteten Gebiete etwas erreichen. „Wann werden wir," fragt Schumacher, „auf dem Wege, ‚vom Centrum der heil. Geschichte aus den gesamten Religionsunterricht der Volksschule zu regeln' weiter bis zur Lösung fortschreiten? Dann, wenn viele Kollegen einmal ernst machen, mit der Konzentration in der eigenen Schule vorzugehen. Ja, dann werden neue Beiträge zur Lösung kommen, — wir werden vorwärts schreiten." Möchten nun nach 20 Jahren wirklich einige neue Schritte vorwärts geschehen!

Zur Behandlung lyrischer Gedichte in Klassen mit älteren Schülern.

Von Julius Honke, Lehrer an der Präparanden-Anstalt in Orsoy a. Rh.

(Schluß.*)

III. Der frohe Wandersmann.

1) Einige Gedanken über das Wandern.

Die Besprechung dieses Liedes begann ich damit, daß ich nacheinander je einen der hier folgenden Leitsätze zur Betrachtung hinstellte und mich in freier Weise mit den Schülern darüber unterhielt. Nachdem ich glaubte, ein Gedanke wäre genugsam erörtert, wurde der Inhalt des Gespräches bald von mir, bald von einem Schüler zusammengefaßt. Das Gesagte wurde zu Hause aufgeschrieben, noch einmal kurz besprochen und verbessert und erhielt so folgende Form.

Leitsätze:

1. Im Jünglingsalter ist die Wanderlust besonders stark.
2. Die Wanderung regt die verschiedensten Gedankenkreise an.

*) cf. Heft 11.

3. Sie befreit und erhebt auch das Herz, sowohl von Sorgen als auch von gewöhnlichen Gedanken.

4. Die Naturschönheiten wecken den Gedanken an den Schöpfer der Welt.

Inhalt der Besprechung:

1. Die Welt des Kindes ist das Elternhaus. Der Knabe lebt in seiner Heimat; im Gesichtskreise der Eltern und Nachbarn tummelt er sich im sorgenlosen Spiel; aus eigenem Antriebe strebt er nicht in die Ferne; doch hört er gern von ihr erzählen. Anders gesonnen ist das Jünglingsalter. Durch den Schulunterricht, durch Berichte Erwachsener, durch Bücher, Bilder und Zeitungen hat der Jüngling aus Zeit und Welt viele neue Vorstellungen in sich aufgenommen. Sie regen seinen Willen an. Wer in der Ebene wohnt, sähe gern das Gebirge, der Gebirgsbewohner möchte in die Ebene hernieder. Die eng erscheinenden Schranken der Heimat können dem Streben nach Erweiterung des Gesichtskreises, nach Bildung nicht mehr genügen. Er muß hinaus, um Welt und Menschen zu sehen.

So war es schon in früher Zeit. Im Mittelalter, als die Handwerker und Kaufleute sich noch in Zünften zusammenschlossen, da mußte der Geselle nach bestandener Lehrzeit auf die Wanderung. Bei vielen Meistern stand er in Arbeit und lernte von ihnen. Die Geschichte erzählt uns sogar von fahrenden Schülern, die in Gesellschaft von einer Schule zur andern zogen. Darüber berichtet Thomas Platter.

Diese Bräuche haben sich bis in die Gegenwart erhalten. Noch immer ziehen Handwerksburschen der Arbeit nach. Selten bleibt ein Student auf derselben Hochschule, um dort seine Studien vollständig zu erfüllen. Nur Jünglinge unternehmen größere Fußreisen. Das alles beweist, daß im Jünglingsalter die Wanderlust besonders stark ist.

2. Eine größere Wanderung regt die verschiedensten Gedankenkreise an. Ein Jüngling, der eine Vorliebe für Geschichte hat, wird die Überreste der Vergangenheit gedankenvoll betrachten. Wer für Erd- und Weltkunde große Neigung hat, wird seine Aufmerksamkeit auf Land und Leute lenken. Auf wessen Geist die Lehren der Naturwissenschaften großen Eindruck gemacht haben, wird den Boden mit den Pflanzen und Tieren darauf beobachten und Fabriken und Werkstätten besuchen. Wer des Zeichnens kundig ist, bleibt wohl manchmal stehen, und betrachtet einen schönen Baum, eine liebliche Landschaft oder ein Werk der menschlichen Kunstthätigkeit. Mancher wird auch erst durch das, was er auf der Wanderung wahrnimmt, für irgend eine Sache besonders interessiert und angetrieben, sich darüber noch mehr zu belehren. So stellt jeder Fußreisende an seine Umgebung gewisse Fragen, und Natur wie Menschenleben sind reich, sie geben jedem ernsten Sinne Antwort oder Anregung.

3. Die Wanderung befreit und erhebt auch das Gemüt von Sorgen oder

nichtigen Gedanken. Beim Beginne der Wanderung sind Kopf und Herz noch erfüllt von den Eindrücken der Heimat. Dem einen wurde vielleicht der Abschied von den Eltern und Freunden schwer; der andere hatte noch heimliche Sorge, ob seine Geldmittel auch für die Reise ausreichen würden; der dritte, etwas schüchtern und ängstlich, dachte nach über den Empfang, den er bei fremden Leuten finden würde.

Solche Gedanken verschwinden aber bald, wenn die bekannte Gegend durchschritten ist. Sobald die Fremde anfängt, bekommt der Geist so viele neue Eindrücke, die zum Nachsinnen oder zum näheren Betrachten reizen, daß dadurch die alten Gedanken verdrängt werden. Die Bewegung und die Luft erfrischen das Blut des Wanderers, daß sein körperliches Wohlbefinden zunimmt; so erfrischen und nähren die neuen Vorstellungen den Geist. Die Gemütsstimmung wird eine frohe; erneute sittliche Entschließungen bewegen das Herz. Höher hebt sich das Haupt, freier atmet die Brust, der Fuß schreitet leichter und das Auge blickt fester; der ganze Mensch wird ein anderer.

4. Einen tiefen Einfluß üben die Naturschönheiten auf den Wanderer aus, der sich ein empfängliches Gemüt dafür bewahrt hat und nicht grobsinnliche Genüsse als das Schönste erkennt, was diese Erde zu bieten vermag. Hier erfreut ihn die Ebene, wo der Strom breit und ruhig fließt, wo blühende Gärten mit wogenden Saatfeldern abwechseln. Dort bewundert er das Gebirge mit seinen vielfachen Gestaltungen: kühne Felsenwände, springende Quellen, rauschende Gebirgsbäche mit Mühlen und Hämmern, enge Thäler mit grünsaftigen Wiesen und hohe, bewaldete Berge. Heute liegen Feld und Wald in tiefer Stille da, morgen sind sie von lebensfrohen Geschöpfen belebt: der Vogel singt in den Zweigen, der Schmetterling fliegt von Blüte zu Blüte, und der Käfer kriecht über den Weg. Wie die Sonne mit ihrem goldenen Glanze des Morgens und des Abends die Wolken und Bergspitzen übergießt und Tag und Nacht mit wunderbarem Zauber scheidet, dieses uralte und zugleich ewig junge Schauspiel erfreut mit seiner Schönheit das Auge und regt durch seine stille Größe den Geist des Naturfreundes — und ein Naturfreund wird jeder, der eine größere Fußreise zurücklegt — mächtig an, weil es ihn an die Frage erinnert: „Wo warest du, da ich die Erde gründete? da mich die Morgensterne miteinander lobten und jauchzten alle Kinder Gottes?"

Wem im engen Kreise der Heimat die Tage verfließen, der wird allmählich gleichgültig gegen die Schönheiten der Schöpfung; so ist es auch im Knaben- und ersten Jünglingsalter. Tritt der Jüngling nun hinaus in die Welt, dann erscheint ihm das Bekannte in neuer Umgebung, und er wundert sich wohl darüber, daß er früher achtlos daran vorbeigehen konnte.

Macht aber die Schwüle des Tages das Reisen beschwerlich, dann wird während der sternenklaren Nacht eine Wanderung unternommen. Auch sie ist reich an erhebenden Eindrücken. „Weißt du, wieviel Sternlein stehen an dem blauen

Himmelszelt?" — „Gott der Herr hat sie gezählet, kennt auch dich und hat dich lieb!" So klingen Erinnerungen aus holder Kinderzeit im Herzen des Jünglings wieder. Dann ruft er wohl, begeistert wie der fromme Dichter: „Herr, wie sind deine Werke so groß und viel! Du hast sie alle weislich geordnet, und die Erde ist voll deiner Güter!"

2) Gedankengang und Gliederung.

Zunächst bemerke ich, daß das Gedicht in vielen Lesebüchern, sogar in dem von Kehr und Kriebitsch, eine arge Entstellung erlitten hat, und zwar in Strophe 2, Zeile 1. In einigen Büchern steht: die „Trägen", in andern: die „Faulen" u. s. w. Beide Worte machen den Inhalt der Strophe sinnlos. „Die Trägen (Faulen), die zu Hause liegen, Erquicket nicht das Morgenrot" — das ist zu glauben; aber man kann doch im Ernste nicht von ihnen sagen: „Sie wissen nur von Kinderwiegen, Von Sorgen, Last und Not um Brot." Zweitens ist mir trotz vielen Nachdenkens nicht gelungen, zu finden, weshalb der Dichter einen frohen Wandersmann und einen faulen Menschen zusammenstellt. Nach meinem Überlegen (der Wortlaut der Urschrift ist mir unbekannt) muß es heißen:

Die Müden, die zu Hause liegen,
Erquicket nicht das Morgenrot,
Sie wissen nur von Kinderwiegen
Und Sorgen, Last und Not um Brot.

Es enthält dann das Lied dieselbe Zusammenstellung wie Psalm 127:

Es ist umsonst, daß ihr frühe aufstehet
Und hernach lange sitzet
Und esset euer Brot mit Sorgen —
Denn seinen Freunden giebt er es schlafend.

Diese „Müden" sind diejenigen, die dem ersten Teil des Sprichwortes „Bete und arbeite" nicht vollständig gerecht werden.

Was die Schüler anbetrifft, so mache ich sie nicht von vornherein darauf aufmerksam, sondern lasse sie selbst finden, daß das Wort „Trägen" nicht in den Zusammenhang der Strophe und des ganzen Gedankenganges paßt und lasse sie dann nach einem besseren Ausdrucke suchen.

Nach einer kurzen Besprechung und Gliederung des Gedankenganges gebe ich den Schülern folgende Fragen, durch deren Hülfe sie instand gesetzt sind, sich selbst den Inhalt des Liedes zu erarbeiten.

Wie muß der beschaffen sein, dem Gott rechte Gunst erweisen will?

Inwiefern sind in Berg und Wald und Strom und Feld Wunder (d. h. Bewundernswertes) enthalten?

Weshalb erblickt er von den Schönheiten der Welt mehr wie andere Reisende?

Wer sind die Müden, die dafür keine Augen haben?

Vergleiche sie mit denen, wovon Psalm 127, 2 spricht?

Weshalb kann Gott ihnen seine Gunst nicht erweisen?
Was regt den Wanderer zur Fröhlichkeit an?
Durch welchen Gedanken stärkt er sein Gottvertrauen?

Gliederung.

1. Es ist nicht unser Verdienst, sondern göttliche Gnade, wenn wir auf einer größeren Wanderung die Werke Gottes kennen lernen.

2. Wessen Gemüt von den irdischen Sorgen bedrückt ist, der kann kein froher Wanderer sein.

3. Wie die Natur in ihrer Sprache den Schöpfer preist, so will auch der frohe Wandersmann seinen Schöpfer loben.

4. Gott erhält die schöne Natur; der Mensch ist Gottes Ebenbild und hat darum noch mehr Ursache, auf Gottes Vaterhülfe zu vertrauen.

3) Vergleichung mit Geibels Gedicht: Der Mai ist gekommen.

Inhalt desselben.

1. Der grüne Mai weckt im Herzen des Jünglings die Wanderlust.
2. Fröhlichen Herzens nimmt er Abschied von den Eltern.
3. Er empfindet die Schönheiten der Welt.
4. Er preist Gott, der alles so schön erschaffen hat.

Vergleichung:

Die Gedanken in der 1. und 2. Strophe beider Gedichte sind verschieden. In dem Geibelschen Liede erfahren wir, wodurch sich im Herzen des Jünglings die Wanderlust entzündet hat und wie er von den lieben Eltern fröhlichen Abschied nimmt. — Der Wanderer des Eichendorffschen Liedes erkennt es als eine ihm gewährte Gnade Gottes an, daß er Gesundheit, Mittel und Wandersinn hat. Er hat auch ein herzliches Mitleid mit den Müden, die keinen rechten Wandersinn mehr fassen können, weil bei ihnen die Sorgen der irdischen Arbeit den Geist so niederdrücken, daß er von den Schönheiten der Natur nichts mehr empfindet.

Der Gedankengang der 3. und. 4. Strophe ist in beiden Gedichten fast gleich. Jener ruft aus wonnetrunkenem Herzen: „Wie bist du doch so schön, o du weite, weite Welt!" Die Werke der Schöpfung haben ihn begeistert und sein Ausruf ist gleich einem Dankliede an den Schöpfer. — Dieser aber empfindet noch etwas mehr. Er sieht nicht nur, daß Gott alles so schön erschaffen hat, sondern es auch erhält, und das stärkt sein Gottvertrauen.

Was dürfen wir daraus schließen?

Geibel stellt uns einen Jüngling vor, der mit unbeschwertem Herzen hinauszieht in die Welt. Des Lebens Ungemach ist noch nicht an ihn herangetreten. Seine Empfindungen strömen frisch aus dem Herzen und seine Stimmung ist eine durchaus fröhliche.

Eichendorff zeigt uns einen Wanderer, der schon mehr Lebenserfahrung besitzt, denn er weiß, wem er es zu verdanken hat, daß er so froh wandern kann, und

denkt mit teilnehmendem Herzen an diejenigen, die an Haus und Arbeit gebunden sind. Für die Wunderwerke Gottes hat er ein eben so scharfes Auge, aber er sieht auch die Kraft, die alles erhält und auch ihn. Darum ist sein Empfinden tiefer. Seine Stimmung ist auch fröhlich, aber etwas ruhiger, gedämpfter, nicht so stürmisch wie dort.

Dem entsprechen auch Strophenbau und Versmaß.

VI. Morgengebet.

1) Zur Vorbereitung.

Um die Schüler in die Situation dieses Gedichtes einzuführen, lesen wir vorher die Erzählung von Auerbacher: Der alte Gott lebt noch (Kehr und Kriebitsch, I, S. 180).

A) Wiedergabe des Inhaltes.

Die Erzählung berichtet zuerst über die Schönheit eines sommerlichen Sonntagmorgens. Im Gegensatze dazu steht die Trübsal und Trauer im Hause eines ländlichen Handwerkers. Selbst die Hausfrau, die sonst immer heiteren Mutes war, saß mit umwölktem Antlitze und niedergeschlagenen Blicken beim Morgenimbiß. Sie erhob sich plötzlich, ohne etwas gegessen zu haben, und eilte der Thür zu. Dabei standen ihr die Thränen im Auge.

Der folgende Abschnitt macht uns mit der Ursache der Traurigkeit bekannt. Es war Teurung im Lande; das Gewerbe ging schlecht; die Auflagen wurden immer drückender. Das hatte den Mann, der sonst ein fleißiger und ordentlicher Bürger war, trübsinnig gemacht. Er verzweifelte an seinem ferneren Fortkommen und äußerte sogar manchmal, es wäre das Beste, diesem elenden Leben gewaltsam ein Ende zu machen. Alle Trostgründe seiner Freunde machten ihn nur noch mißmutiger.

In dem dritten Abschnitte erfahren wir, wie die Frau ihren Mann veranlaßte, ihr und damit sich selbst den besten Trost zu spenden. Als der Mann sie anhielt und nach der Ursache ihrer Traurigkeit fragte, sprach sie: „Ach, lieber Mann, es hat mir heute Nacht geträumt, unser lieber Herrgott sei gestorben, und die lieben Englein seien ihm zur Leiche gegangen.“ Der Mann hielt ihr nun vor, wie albern es wäre, so etwas als möglich zu denken. Als die Frau nun freudig ausrief: „Also lebt er noch, der alte Gott?“ Da sprach er mit Entschiedenheit: „Ja freilich: Wer wollte denn daran zweifeln?“ da umfing sie ihn und sprach mit Wärme: „Ei nun, Herzensmann, wenn der alte Gott noch lebt, warum glauben und vertrauen wir denn nicht auf ihn!“

Da war es dem Mann, als fielen ihm plötzlich Schuppen vom Auge, und als löse sich das Eis seines Herzens. Und er lächelte zum ersten Male wieder nach langer Zeit und dankte seinem frommen Weibe, daß sie seinen toten Glauben an Gott neubelebt und das Zutrauen zu ihm in seinem Herzen wachgerufen hatte. Nun war es beiden, als sei die Natur da draußen noch einmal so schön.

B) Entwicklung des Grundgedankens.

Was hatte den Mann so mutlos gemacht? — Es war Teurung im Lande, d. h. die Nahrungsmittel waren schwer zu beschaffen und kosteten viel Geld. Das Gewerbe (Handwerk) ging schlecht, weil niemand etwas bestellte und so kam kein Geld ins Haus zur Bestreitung der nötigen Ausgaben. Die Auflagen wurden immer drückender, d. h. es war dem Manne kaum möglich, die Steuern, Miete und andere Barauslagen zu bezahlen. Das Hauswesen verfiel, d. h. man konnte sehen, daß kein Wohlstand im Hause herrsche, die Schulden mehrten sich. Die Zukunft zeigte ein trübes Bild. Der augenblickliche Eindruck war, es laste ein Fluch auf dem Hause.

Wie sah es in seinem Herzen aus? — Er hatte zwar nicht den Glauben an Gott verloren. Sein Verstand sagte ihm, daß es einen Gott gebe, aber er dachte nicht an ihn. Er hatte kein Vertrauen mehr zu Gott, deshalb wandte er sich in seiner Not nicht hülfe- oder trostflehend an ihn. Er hatte das Beten verlernt.

Was veranlaßte ihn, seinen Verstandesglauben mit Entschiedenheit geltend zu machen? — Die Frau that, als ob sie ihren vorgeblichen Traum, daß Gott gestorben wäre, für Wahrheit hielt. Nun wollte er sie auf das Einfältige einer solchen Annahme aufmerksam machen. Dabei kamen Gedanken in sein Bewußtsein, die lange Zeit in der Tiefe seines Herzens geruht hatten.

Für welchen Gedanken war sein Herz nun zugänglich geworden? — Die Frau zeigte sich seinen Belehrungen aufmerksam und ergänzte sie durch den Gedanken: „Wenn der alte Gott noch lebt, dann sorgt er auch noch für uns.“ Dem Verstande des Mannes wurde nun das Einfältige seines Benehmens klar, nämlich wohl zu glauben oder zu wissen, daß Gott sei, aber nicht auf ihn zu vertrauen.

Was gab seiner neuen Erkenntnis auch die Wärme des Gefühles? — Aus den holdseligen Augen seiner Frau strahlten Zuversicht, Friede und Freudigkeit. Die Liebe der Frau traf sein Herz. Dadurch wurden seine trüben Gedanken verscheucht, und die Gedanken, welche im Herzen seines Weibes lebten, gewannen auch in ihm die Oberhand. Es fiel ihm ein Stein vom Herzen, wie der Volksmund sagt, und eine freudige Stimmung gewann in seinem Herzen Raum.

Worauf waren sie jetzt aufmerksam? — Vorher hatten sie die Schönheit des Sommermorgens nicht empfunden, weil Sorge und Unruhe ihre Herzen bewegten. Aber jetzt, nachdem sie das Gottvertrauen wiedergefunden hatten, schien die Sonne noch freundlicher in die Stube auf das Antlitz zufriedener Menschen, und die Lüfte wehten erquicklicher um ihre verklärten Wangen, und die Vögel jubilierten noch lauter in den Dank ihrer Herzen gegen Gott.

Welchen Satz können wir nun als Grundgedanken der Erzählung

hinstellen? — Das bloße Wissen von Gott giebt in den Stürmen des Lebens keinen Halt, sondern nur inniges Gottvertrauen.

2) Lesen des Gedichtes und Besprechung des Inhaltes.

Denken wir uns, der Mann in der vorigen Erzählung hätte die nachfolgende Woche über angestrengt gearbeitet. Die kluge Frau hätte ihn nun bewogen, am kommenden Sonntagmorgen einen Gang durch Wald und Feld zu thun, um sich von dem hoffnungverheißenden Stande eines ihm zugehörigen Feldes zu überzeugen. Was mag er da empfunden haben? (Vermutungen.) — Ich glaube, das Gedicht „Morgengebet“ von Eichendorff giebt uns seine Empfindungen wieder.

Vorlesen. — Wir wollen uns jetzt das Gedicht genauer ansehen.

1. O wunderbares, tiefes Schweigen,
Wie einsam ist's noch auf der Welt!

Wie war es in der Natur? — Weshalb war es still? — Was leuchtete aber schon im Osten? — In welcher Zeile steht das? (Str. 2, Z. 4.) — Wo waren die Menschen? — Aber die Vögel? — (Sie sind früh munter; aber sie waren wohl zu weit entfernt; der Mann konnte sie also nicht hören.) Wie still muß es auf der Erde gewesen sein, ehe der Herr stimmbegabte Wesen ins Dasein rief! Wer verkündete da Gottes Lob? (Die Sterne, die Winde, die Palmen, die Blumen.)

Die Wälder nur sich leise neigen,
Als ging der Herr durchs stille Feld.

Was erblickt der Mann in der Ferne? — (Wie sich die Waldbäume leise bewegen.) Wie deutet er dies? — Als was für Wesen werden die Bäume also aufgefaßt? (Als lebendige — mit Bewußtsein — mit sittlicher Überlegung handelnde Wesen.) Weshalb ist diese Deutung des Naturvorganges dichterisch oder poetisch? — (Weil ein gewöhnlicher Mensch nicht daran denkt. Ein solcher würde sagen: Ein leiser Wind bewegt die Bäume.) Stellen wir uns den Inhalt der 4. Zeile vor! Der Herr wandelt durch das Feld. Weshalb? Er überzeugt sich persönlich davon, wie es auf den Feldern aussieht, er segnet die dort geschehene Arbeit, er grüßt seine Schöpfung. Auch Claudius führt uns einmal ein solches Bild vor — wo? (Im Junius: Es ist, als ob er (Gott) vorüber wandele, und die Natur habe sein Kommen von ferne gefühlt, und stehe bescheiden am Wege in ihrem Feierkleide und frohlocke.) In der Geschichte „Elias auf Horeb“ findet sich dieser Gedanke ebenfalls! In wessen Nähe fühlt sich also der Wanderer? Was für Gedanken müssen ihm da ins Herz kommen? (Gott sorgt für seine Geschöpfe, also auch für mich.) Dadurch wird seine Stimmung gehoben, d. h. freudig, lebensmutig. Eine solche Stimmung überkommt uns, wenn wir in der Nähe eines berühmten Mannes weilen; z. B. unsern Kaiser nahe bei uns sehen. So ist es auch jenem Manne ums Herz.

2. Ich fühl' mich recht wie neugeschaffen,

Wie meint er das? — (Durch die reine Morgenluft und durch die Bewegung ist sein Blut erfrischt und sein Körper gestärkt; also ist er leiblich wie neugeschaffen. Das Gefühl, in unmittelbarer Nähe Gottes zu sein, erfreut seine Seele und stärkt sein Gottvertrauen und erhebt den inneren Menschen; insofern ist er auch geistig ein anderer geworden.)

Wo ist denn Sorge nun und Not?

Sie sind verschwunden und zwar durch die Gedanken an die Fürsorge Gottes.

Was mich noch gestern wollt erschlaffen,

Ein anderes Wort für „erschlaffen"! — erdrücken, mutlos oder verzagt machen. Das Wort „gestern" brauchen wir nicht bloß auf den vorigen Tag zu beziehen, sondern wir beziehen es auf die Zeit, in welcher er wegen Sorgen und Not fast verzweifelte.

Ich schäm mich des im Morgenrot.

Oder im Angesichte Gottes. Wem wird er jetzt getrost entgegen sehen?

3. Die Welt mit ihrem Gram und Glücke,
Will ich, ein Pilger, frohbereit
Betreten nur wie eine Brücke
Zu dir, Herr, übern Strom der Zeit.

Diese Strophe besteht aus einem Satze; wir wollen daraus mehrere kleine Sätze bilden: Sie lauten:

Ich bin ein Pilger. — Dieser Gedanke ist ausführlicher behandelt in dem Kirchenliede: Mein Leben ist ein Pilgrimstand. Weitere Besprechung im Anschluß an das Paulinische Wort: Wir haben hier keine bleibende Stätte.

Die Welt ist eine Brücke, welche über den Strom der Zeit zu zu Gott hinführt. — Dieser Ausspruch enthält zwei Vergleiche: Welt = Brücke, Zeit = Strom. Wir wollen den vom Dichter in uns angeregten Vergleich vervollständigen und die gefundenen Teile auf die Tafel schreiben.

Der Strom gleicht der Zeit.

Wie die Wassermassen vorbeifließen, so entschwinden die Tage.

Die Brücke über den Strom ist für jeden Menschen sein Leben.

Auf der Brücke sind gangbare und auch gefährliche Stellen; so begegnen uns im Leben Glück und Gram oder Freude und Leid.

Hier und dort sollen wir alle Hindernisse überwinden.

Das Betreten der Brücke gleicht der treuen Erfüllung der Lebenspflichten.

Hier wie dort haben wir das Bewußtsein von der Notwendigkeit, den gegebenen Vorschriften gemäß zu handeln.

Hier winkt als Ziel das andere Ufer, dort die Gemeinschaft mit Gott.

Ich will frohbereit der Zukunft entgegengehen. — Was macht ihn „frohbereit"? Der Blick auf das Ziel. Wodurch will er sich ferner nicht mehr betrüben lassen? Durch widrige Schicksalsschläge; z. B.? Wie handeln

manche Leute in solchen Zeiten? Was that Hiob, als das Unglück ihn verfolgte? Wie soll ein Christ in solcher Lage sich trösten? Wir können unser Erdenleben auch mit einer Schule vergleichen, in der uns Gott erzieht; inwiefern?

Mit was für Gefühlen kehrt der Vater heim? Was wird er zu Hause gesagt haben? Warum erzählt der Dichter davon nichts?

Wir wollen jetzt den Inhalt der drei Strophen kurz zusammenfassen.

1. Wenn die Sorgen uns bedrängen, dann sollen wir die stille Natur aufsuchen, damit auch unser Herz stille wird.

2. Im Angesichte der Werke Gottes kommt neues Gottvertrauen in unser Herz.

3. Diese Stimmung giebt der Seele frische Kraft zu neuer Arbeit und sittlichem Streben.

Wie können wir jede Strophe kurz überschreiben?

1. Die Stille in der Natur.
2. Das Gefühl der Erfrischung.
3. Der Entschluß des Wandelnden.

3) Inhaltsangabe.

Ein Hausvater hat die Woche über angestrengt gearbeitet. Sein Herz ist von Sorgen bedrängt. „Wirst du die Deinen auch ordentlich durchbringen?" „Wird deine Kraft nicht erlahmen?" Solche Fragen steigen in ihm auf. Er schaut mit bangem Blicke in die Zukunft. Am Sonntagmorgen erhebt er sich früh vom Lager, um sich durch einen Gang in Wald und Feld zu erholen.

Draußen herrscht große Stille. Die Sonne ist noch nicht aufgegangen; nur das Morgenrot verkündet den anbrechenden Tag. Die Menschen schlafen noch und ruhen aus von ihrer Arbeit. Die gefiederten Sänger mögen wohl schon erwacht sein, aber der einsam Wandelnde kann ihre Morgenlieder nicht vernehmen, denn der Wald ist zu fern. Das tiefe Schweigen der Natur berührt wunderbar sein Herz. Solche Stille mochte auf der Erde herrschen, bevor der Herr der Welten lebendige und stimmbegabte Wesen ins Dasein rief. Dem Schöpfer zur Ehre erschlossen die Blumen ihre Kelche und ließen den köstlichen Duft entströmen; ihren Herrn zu ehren, neigten riesige Palmen die stolzen Häupter. Und sollte es heute anders sein? Der Mann blickt in die Ferne und sieht, daß die Wipfel der Waldbäume unter dem leichten Drucke des Windes sich leise neigen. Ihm ist es, als ob die Wälder dem durch die Fluren wandelnden Schöpfer ihre Verehrung bezeugten.

Der sorgende Vater weiß sich in Gottes Nähe. Der Gott, der die Tiere und Pflanzen versorgt, verläßt auch den Menschen nicht. Neues Gottvertrauen kommt in seine Brust, darum weichen die Sorgen von ihm. Er blickt in das aufglühende Morgenrot, welches die Ankunft der Licht und Leben, Wärme und

Segen bringenden Sonne verkündet. Da steigt auch in seinem Herzen die Hoffnung auf. Wie die reine Morgenluft sein Blut erfrischt und den Körper stärkt, so fühlt sich durch das wiederkehrende Gottvertrauen auch der innere Mensch erstarkt, der ungewissen Zukunft getrost zu begegnen.

Was die kommenden Tage bringen, ist Gram und Glück; freudige und traurige Zeiten wechseln ab. Viele Menschen wissen diese Schickungen nicht mit rechtem Sinne zu ertragen. In guten Tagen vergessen sie des Herrn; aber wenn die Sorgen ihr Gemüt bedrängen, dann murren sie wider Gott und Menschen. Sie wissen nicht, daß alles, was uns zustößt, nur dazu dienen soll, unsern Blick von der Welt weg- und zu Gott hinzulenken. Die Welt ist für uns keine bleibende Stätte, sondern nur die Schule, in welcher uns Gott erzieht. Durch treue Erfüllung unserer Lebenspflichten werden wir nach dieser Zeit zur Gemeinschaft mit Gott gelangen. Diesem schönen Ziele mit frohbereitem Herzen zuzustreben, ist der Entschluß des Wandelnden.

So hat die schlichte Schönheit der stillen Natur ein sorgendes, geängstetes Herz beruhigt. Das Gottvertrauen giebt dem Vater neue Arbeitskraft, und mit frohem Mute kehrt er heim und begrüßt die Seinen.

4) Besondere Schönheiten.

1. Die wahrhaft dichterische, großartige und doch sinnige Auffassung in Strophe 1, 3—4: „Die Wälder nur sich leise neigen — als ging der Herr durchs stille Feld." Das ist so schlicht und einfach gesagt, daß auch der geringste Mann aus dem Volke es versteht und ihn doch gleichzeitig himmelhoch über die gewöhnliche Naturauffassung erhebt.

2. Das in der 3. Strophe angedeutete Gleichnis: Der Strom — ein Bild der Zeit. Das ist die eigenartige Wirkung, die der Dichter auf uns ausübt. Er veranlaßt uns, seine Andeutungen nach vorwärts und rückwärts weiter zu verfolgen. Dadurch kommen unsere Gedanken und Gefühle in Bewegung und wir kommen so zu neuen Ergebnissen, zu tieferen und zahlreicheren Gedanken und Gefühlen, die wir vorher nicht besessen haben. So zehrt unser innerer Mensch von dem Geistesreichtum unserer edlen Dichter und wächst daran groß.

3. Die Darstellung des Gefühlsganges: Die Stille der Natur wirkt beruhigend auf das sorgenschwere Herz des Mannes. Im Anschauen der Wunderwerke Gottes erwächst ihm dann neues, starkes Gottvertrauen. Und nun kann er sich darauf besinnen, was ihm dieses Erdenleben sein soll, und er faßt den Entschluß, diese Erkenntnis auch zu bethätigen.

Diese Reihenfolge in dem Gange der Vorstellungen und Gefühle ist bei einem Gedichte am wichtigsten. Nur wenn sie trefflich ist, werden wir teilnahmsvoll bewegt und veranlaßt, über die einzelnen Aussprüche und Gleichnisse weiter nachzudenken.

4. Die wirkungsvolle Kürze. Es ist uns nicht mitgeteilt, was für eine

Person es ist, was für Sorgen den Mann bedrücken, weshalb er hinausgewandert ist. Wir hören ihn nur sprechen, er läßt uns einen Blick in sein Herz thun. Und nun machen wir uns ein Bild von den äußeren Umständen, in welchen er sich befindet. Ebenso erfahren wir nichts darüber, wohin er gegangen ist, ob er seinen Entschluß gehalten hat und anderes mehr. Aus dem Gehörten können wir den Schluß ziehen, daß der Mann getröstet heimging, das genügt uns. Der Dichter sagt es nicht, weil wir es ja selbst wissen können.

5) Vergleichung der Gedichte Morgengebet und Morgenwanderung.*)

In jedem Gedichte wird uns ein religiösgesinnter, für Naturschönheiten empfänglicher Mann vorgeführt. Beide unternehmen noch vor Sonnenaufgang eine Wanderung durch Feld und Wald, aber ihre Gemütsstimmung ist verschieden, jener wird von Sorgen gedrückt, dieser will in Freuden wandern.

Beide empfinden das tiefe Schweigen in Feld und Wald. Jener bemerkt nur das Neigen der Wälder, dieser hört nur das leise Gemurmel des Baches. Sie geben beide diesen Naturvorgängen eine fromme Deutung und fühlen sich in Gottes Nähe.

Die Wirkung der Natur auf ihre Herzen ist gleich. Wie diesen neues Gottvertrauen erfüllt, so beherrscht jenen eine andächtige Stimmung. Was in den Herzen der Wanderer vorgeht, kommt auch zur Äußerung: dieser faßt den Entschluß, das Erdenleben als eine Vorbereitung für die Gemeinschaft mit Gott anzusehen und diesem hohen Ziele frohbereit entgegen zu gehen; jener stimmt ein Loblied zur Ehre Gottes an.

Beide Gedichte enthalten ein Gleichnis; in diesem wird die Zeit unter dem Bilde eines Stromes dargestellt, in jenem wird die Welt ein Buch voll göttlicher Offenbarungen genannt.

In dem Geibelschen Gedichte sind die Naturschönheiten ausführlicher geschildert. Auch wird darin gezeigt, wie der Mensch auf die Natur zurückwirkt: sie stimmt mit ein in seinen Lobgesang.

II. Abteilung. Zur Geschichte des Schulwesens, Biographien, Korrespondenzen, Erfahrungen aus dem Schul- und Lehrerleben.

Korrespondenzen.

Frankfurt a. M. Schulorganisationsfrage. Die, wie die Leser des Ev. Schulbl. aus unseren früheren Berichten wissen, seit zwei Jahren hier schwebende Schulorganisationsfrage ist infolge des 20 Millionengesetzes zu schnellem

*) „Wer recht in Freuden wandern will" — von Geibel. Dieses Gedicht ist im Jahre zuvor behandelt worden.

Abschluß gekommen. Es war ja auch vorauszusehen, daß der Wegfall des Schulgeldes für die Bürgerschulen notwendig eine Gleichstellung der Volksschulen mit ihnen, d. h. die Umwandlung der 4klassigen Armenschule in eine 7klassige Volksschule, nach sich ziehen werde. Es war nur die Frage, ob die „Bürgerschulen" unter dem Begriff der Volksschule im Sinne des Gesetzes fallen oder nicht. Um ganz sicher zu gehen, begnügte sich die städtische Schuldeputation nicht mit der Versicherung Königl. Regierung zu Wiesbaden, daß dieses der Fall sei, sondern wandte sich mit einer diesbezüglichen Anfrage an den Herrn Unterrichtsminister, welcher antwortete, daß die hiesigen „sogenannten Bürgerschulen Inhalts des Lehrplans vom 17. März 1886 nicht gehobene Schulen, d. h. Schulen, welche auf einer Zwischenstufe zwischen den Volksschulen und den eigentlichen höheren Unterrichtsanstalten stehen, indem sie weder in den Lehrgegenständen, noch in den Lehrzielen sich über die Aufgabe und das Ziel mehrklassiger Volksschulen erheben. Es findet deshalb das Gesetz, betreffend die Erleichterung der Volksschullasten vom 14. Juni d. J., auf diese Schulen Anwendung, wie auch das Pensionsgesetz vom 6. Juli 1885 schon seither auf die Pensionierung der an diesen Schulen angestellten Lehrer Anwendung gefunden hat." So hat denn der Magistrat schweren Herzens dem früheren Antrage der Stadtverordneten Folge gegeben und beantragte bei genannter Körperschaft den Wegfall des Schulgeldes in den Bürgerschulen mit Beginn des Winterhalbjahres. Der Ausfall an Schulgeld beträgt 63716 M., das ist aber für Frankfurt eine Kleinigkeit; ja trotz dieses Ausfalls sollen den Lehrern vom nächsten Haushaltungsjahre ab auch die Beiträge zur Witwenkasse (3% des Gehalts) erlassen werden. Da Veränderungen in der Organisation und im Lehrplane im Laufe des Schuljahres nicht angebracht sind, kann die Umwandlung der Armenschulen in Bürgerschulen erst nächste Ostern erfolgen. Doch wird diese zunächst nur in Bezug auf Einrichtung und Klassenzahl alsbald durchgeführt werden können, während der Lehrplan ganz allmählich zur Einführung kommen wird. Als Durchschnittszahl der Schüler für eine Klasse der künftigen einheitlichen Bürgerschulen soll die Ziffer 60 gelten. Der Magistratsantrag wurde einstimmig angenommen. Zglr.

III. Abteilung. Litterarischer Wegweiser.

Dr. G. Frick, „Der Messias" von Fr. G. Klopstock. Im Auszuge als Schulausgabe mit Einleitung und Anmerkungen. Berlin. 1886. Th. Hofmann. 1,40 M.

Der Herr Herausgeber hat sehr recht mit der Forderung, daß die reiferen Schüler unserer höheren Schulen einen Eindruck vom Ganzen des hier im Auszuge gegebenen Epos erhalten sollen, „daß also die Auswahl der Stücke zu keiner Zerstücklung führe, sondern zu einem Durchblick durch das Ganze, welcher das Wesentliche von dem Unwesentlichen, das Bedeutsame von dem Unbedeutsamen, das poetisch Wertvolle vom poetisch Wertlosen gesichtet hat". — Gerade, weil das Einzelne im „Messias" den Schüler oft genug kalt lassen wird, muß ihm durch die Aufdeckung der Großartigkeit des dichterischen Entwurfs und des Gesamt-Aufbaues imponiert werden. Referent hat wiederholt mit Seminaristen (u. Seminaristinnen) der „I. Klasse" den Messias in ähnlicher Weise, wie Frick angedeutet, behandelt —, freilich mit Benutzung der bekannten Reclamschen Ausgabe. Wir hätten uns

gefreut, wenn uns die vorliegende treffliche Schulausgabe zur Hand gewesen; mir sowie den Zöglingen wäre die Arbeit wesentlich erleichtert und der daraus erwachsende Gewinn vermehrt worden. Wünschenswert allerdings wären, in Rücksicht auf die beschränkte Unterrichtszeit, noch mehr Kürzungen, als unsere „Schulausgabe" bereits vorgenommen hat; dies gilt namentlich von mehreren weniger wesentlichen Reden, wie Ges. I. 59—145, II. 835—882, III. 577—651 rc. (S. auch den dem Ref. erst neuerdings bekannt gewordenen Auszug aus Händels Messias von M. Ehrenhauß!) — Ich kann es nicht unterlassen, an dieser Stelle noch einige die Messias-Lektüre und Behandlung betreffende Erfahrungen mitzuteilen. Weil ich selber in der Jugendzeit von Klopstocks „Messias" in hohem Maße angeregt und gefesselt worden, so habe ich nicht umhin können, beim Unterricht der Seminaristen (u. Seminaristinnen) öfter dieser Dichtung mehr Zeit zu widmen, als sonst in Seminarien üblich ist. Und es hat mich nie gereuen dürfen: Nicht nur hatte ich die Freude zu bemerken, daß die Zöglinge bei der unterrichtlichen Behandlung eine lebhafte Teilnahme zeigten, sondern namentlich bei der Privatlektüre (der größere Teil der Dichtung mußte allerdings der Privatlektüre überlassen bleiben!) eine besondere Sorgfalt angewandt hatten. Es ist kein Zweifel, daß die im „Messias" oft so mächtig hervorleuchtende Glut der Begeisterung auf jugendliche Gemüter einen bedeutenden Eindruck macht und nicht verfehlen kann, sie auch für die gewaltige Persönlichkeit, die den Mittelpunkt der qu. Dichtung bildet, zu erwärmen. Klopstock hat selber einmal in einer ihm besonders erfreulichen Weise diese Erfahrung gemacht. Bei seinem Besuche in der Schweiz a. 1750 lernte er unter andern die 17jährige A. Schinz, die nachherige Gattin des durch sein „Leben Jesu" bekannt gewordenen Antistes Heß, kennen. „Sie erklärte mir", berichtet er, „in entzückender Stellung und Hitze, ich sollte selbst bedenken, wie hoch derjenige von ihr geschätzt werden müßte, der sie zuerst gelehrt hätte, sich würdigere Vorstellungen von Gott zu machen." — Somit kann es allen höheren Schulen nicht dringend genug empfohlen werden, auf die Lektüre des „Messias" mehr Zeit zu verwenden, als es meist zu geschehen pflegt. Es dürfte aber dabei nicht unterlassen werden, bisweilen zu zeigen (oder vielmehr zu zeugen —, selbstverständlich ohne breitspurige Salbaderei!), daß das lautere Gotteswort in seiner großartigen Einfachheit und kindlichen Schlichtheit doch eindringlicher, mächtiger und auch erquicklicher, tröstlicher ist als alle noch so schönen menschlichen Paraphrasen. Wer mit Gottes Hülfe erst den „rechten Geschmack" am „Worte des Lebens" gefunden, der macht allerdings die Erfahrung, daß, wenn er nach längerer Lektüre in Klopstocks Messias in das Evangelium hineinblickt, ihm zu Mute ist, wie einem, der ersättigt und müde von Natur und Kunstgenüssen eines fremden Landes in sein Vaterhaus zurückgekehrt ist, wo ihm dann die süßen Laute der Muttersprache und die ganze Lieblichkeit der Heimatumgebung das Herz bis in alle Tiefen mit Friede und Freude füllen. Ja freilich, dann merkt man, daß es ein überkühnes (und darum öfter auch mißlungenes!) Wagnis Klopstocks gewesen, das Evangelium, das uns in unübertrefflicher Schönheit der Geist Gottes selber gegeben, durch menschliche Rede und Dichtung noch verschönern zu wollen. Es ist doch mit unsern Kern-Kirchenliedern, dem populären Ausdruck des Glaubenslebens in unserm Volke, eine wesentlich andere Sache.

Grundzüge der neuhochdeutschen Grammatik für höhere Bildungsanstalten u. zur Selbstbelehrung für Gebildete von Friedrich Bauer.

20. (der neuen Folge 3.) Auflage, bearbeitet von Dr. K. Duden. Nördlingen, C. H. Beck. 1887. 2 Mk.

Referent freut sich, auch an dieser Stelle darauf aufmerksam machen zu dürfen, daß das obengenannte Werk in der vorliegenden Auflage wieder mehrere wertvolle Verbesserungen erfahren hat. Es sind insbesondere folgende: 1. Die Wortbildungslehre hat auf Grund der neueren Forschungen manche Berichtigungen erhalten; die Zahl der in § 96 angegebenen „deutschen Wörter, deren Abstammung weniger bekannt ist", sowie der in § 97 verzeichneten „deutschklingenden Wörter aus fremden Sprachen" ist verdreifacht und vor § 96 ist ein § 95 c. über den „Bedeutungswandel" (der Übergang der den meisten Wurzelwörtern ursprünglich eigenen sinnlichen Bedeutung in eine bildliche, abstrakte!) eingeschaltet worden. 2. In der Lautlehre ist das Gesetz über den E-Wechsel oder die „Umbeugung" (Übergang des ë in i innerhalb der A-Reihe!) hinzugefügt. 3. Die Lehre von der Lautverschiebung ist nach den Forschungen Graßmanns und Werners ergänzt; in den die Lautverschiebung veranschaulichenden Tabellen findet sich neben den bisweilen herangezogenen griechischen Wörtern (mit Rücksicht namentlich auf Lehrerseminare und Realschulen!) die Aussprache derselben vermerkt, desgleichen sind den gotischen Wörtern die entsprechenden englischen an die Seite gestellt, „so daß die des Lateinischen und des Englischen kundigen Schüler den Vorgang der Lautverschiebung an einer ganzen Anzahl ihnen bekannter Wörter verfolgen können. 4. Der Abschnitt über die Rechtschreibung ist gemäß der amtlichen Feststellungen unserer deutschen Staaten umgeändert worden. 5. Einige schwerere Abschnitte der Syntax sind, als nur für gereiftere Schüler geeignet, auch äußerlich kenntlich gemacht. — Der der „Vorrede" eingefügte, besondere Fingerzeige für den Gebrauch der „Grundzüge ꝛc." enthaltende „Lehrplan" wird nicht den Beifall aller praktischen Schulmänner finden. Es ist durchaus zweckmäßig, vor der Übung der Flexion den Schülern einige wichtige Momente aus der Satzlehre (Nebensatzglieder!) geläufig zu machen; sie erfassen sonst nicht die Besonderheiten der Flexionsformen. Aus dem entsprechenden Grunde ist die Kenntnis der „Nebensätze" wünschenswert, bevor man die Konjugation des Verbs im Zusammenhange u. übersichtlich darstellen läßt. (Der Lehrplan will es anders!) Dem Schüler fällt die Unterscheidung der „Nebensätze" leichter, wenn man dieselben im innigen Anschluß an die Kenntnis der Satzglieder, als satzliche Erweiterungen der letzteren auffassen und demgemäß zunächst bezeichnen läßt: „Subjekt-, Prädikat-, Attribut-, Objekt- und Adverbial-Sätze." — Referent hat nun schon seit c. 25 Jahren von Fr. Bauers „Grundzügen" ꝛc. bei seinem Unterricht und den Vorbereitungen auf denselben Gebrauch gemacht; auch haben auf seine Empfehlung viele Lehrer, namentlich solche, die sich auf die Mittelschullehrer- und Rektoratsprüfung vorbereiteten, dieses Werk mit bestem Erfolge benutzt. Er hat es aber seinen Schülern, Seminaristen (und Seminaristinnen) darum nicht zur Anschaffung empfehlen mögen, weil es für diese zu reichhaltig, zu weitläufig ist. Um ihretwillen wünschte er eine knappere, konzentrierte Darstellung des trefflichen Inhalts, die etwa 1/5 desselben (c. 30 S.!) abgesehen vom „Anhange" umfaßte. Schülern kann man die Resultate der sprachlichen Formenlehre nicht kurz genug geben!

Themen aus verschiedenen Gebieten der Pädagogik nebst Dispositionen und Winken zur weiteren Ausführung für Lehrer von C. A. Wentzel. Minden, 1886, Marowsky.

Dieses Werkchen bildet die Fortsetzung einer früher erschienenen und mit Beifall aufgenommenen Sammlung von Themen und Dispositionen aus dem Gebiete der Pädagogik. Die hier gebotenen sind durch ihre Mannigfaltigkeit, sowie auch durch verhältnismäßige Allseitigkeit und Gründlichkeit in der Ausführung anregend für Lehrer, und insbesondere jüngeren zu empfehlen. Sie sind meist nach bewährten pädagogischen Schriften (namentlich von Diesterweg, Kehr, Kahle ꝛc.), zum Teil auch nach gelungenen Abhandlungen in Lehrerzeitungen (Preuß. Lehrerzeitung, Rhein. Schulmann ꝛc.) zusammengestellt. — Referent hebt einige derselben, als die Art und Richtung des quäst. Werkchen kennzeichnend, hervor: „Die Bildung des Gewissens — eine Aufgabe der Schule." — „Gehört der Humor in die Volksschule — und unter welchen Bedingungen?" — „Weshalb muß der Lehrer neben geistiger und sittlicher Durchbildung auch äußere Bildung besitzen?" — „Wie kann ein Lehrer sich äußere gesellschaftliche Bildung aneignen?" — „Notwendigkeit des fremdsprachlichen Unterrichts in der Lehrerbildung." — „Wie muß der Lehrer die Geschichte der Pädagogik studieren?" — „Durch welche Mittel wird die Arbeit des Lehrers an seiner Selbsterziehung gefördert?" — „Die Leitfäden in der Volksschule." — „Welche Gründe sprechen dafür, der biblischen Geschichte eine vorbereitende Erzählung vorauszuschicken?" — „Welche Stoffe aus der mathematischen Geographie sind für die Volksschule auszuwählen und wie sind sie zu behandeln?" — „Ferienkolonien." — „Ist die Forderung eines Bibelauszuges berechtigt, und wie muß derselbe beschaffen sein?" — In der Form fehlt hie und da Klarheit und Korrektheit, z. B. S. 2: „Die Scheu, Gott zu betrüben, muß in den Kindern lebendig werden, damit sie auch sprechen, wie Joseph zu seinen Versuchern (!), wenn Versuchungen an sie herantreten." — S. 5: „Der Lehrer führe den Schülern Ideale verkörpert (!) in den hohen Gestalten vergangener Jahrhunderte und im Walten der göttlichen Weltordnung (!) als leuchtende Beispiele vor Augen ꝛc." —

Die Dichtungen der deutschen Volks-Schullesebücher. Materialien zur schulgemäßen Behandlung von Lesestücken aus den verbreitetsten Lesebüchern für Volksschulen. Unter Mitwirkung praktischer Schulmänner herausgegeben von W. Dietlein. Bd. I. Unter- und Mittelstufe. Bd. II. Oberstufe. Wittenberg, Herrosé. Preis jedes Bandes 2,40 Mk.

Dieses Werk ist reich an zweckmäßigen Fingerzeigen (Entwürfen) zu einer fruchtbringenden Behandlung von Lesestücken, wie sie sich nicht nur in poetischer (hierin enthält der Titel eine Einseitigkeit!), sondern auch in Prosa-Form von unsern Schullesebüchern geboten werden. Band I. enthält 487 und Band II. 280 Entwürfe, — eine ansehnliche Fülle, so daß wohl die meisten in unsern Schul-Lesebüchern vorkommenden Stücke berücksichtigt sein dürften. — Es ist anzuerkennen, daß die hier dargebotenen Entwürfe knapp und klar sind und nur das Notwendigste, was zum Verständnis der betr. Stücke und zur Vertiefung in die Ideen derselben gehört, enthalten.

Deutsche Feierklänge in Frieden und Krieg von Dr. P. Stühlen. Jena, Herm. Costenoble.

Die vorliegende Sammlung will Stoffe sowohl für die deklamatorische Feier unserer patriotischen Feste als auch zur Belebung des Unterrichts in der vaterländischen Geschichte liefern. Diesen Zwecken entspricht sie gar wohl und kann darum bestens empfohlen werden. Referent hätte allerdings eine größere Berücksichtigung der Dichter Arndt, Körner und E. Rittershaus, von denen die qu. Sammlung nur je ein Gedicht enthält,

gewünscht. Auch hätte wohl der alte Gleim in einem oder ein paar seiner bessern Gedichte vertreten sein können. Möchte eine event. neue Auflage auf diese Wünsche Rücksicht nehmen! L.

Patriotische Bücher.

1. Wilhelm I. Das Leben Kaiser Wilhelms des Siegreichen dem deutschen Volke erzählt von Friedrich Heckel-Zwingenberg. Mit 8 Vollbildern. Stuttgart, E. Hänselmann. 78 S. 1 M.
2. Kaiserlieder. Zum Gedächtnis Kaiser Wilhelms von Joseph Knapp, Stadtpfarrer. Stuttgart, Evang. Gesellschaft. 1888. 32 S. 30 Pf.
3. Kaiser Friedrich III. Als Vorbild eines Fürsten in Krieg und Frieden dem deutschen Volke gewidmet von Karl August Fischer, Hauptmann a. D. Mit 3 Text- u. 8 Vollbildern. Stuttgart, E. Hänselmann. 92 S. 1 M.
4. Friedrich, Deutscher Kaiser und König von Preußen. Sein Leben und Wirken. (Als Anhang zu jedem Lesebuche.) Von A. Bojanowski, Rektor und K. Drescher, Lehrer in Strehlen. Strehlen, Ernst Asser. 1888. 15 S. 10 Pf.
5. Deutschlands Kampf gegen Frankreich 1870—1871. Für Deutschlands Volk und Jugend erzählt von G. Weitbrecht, Stadtdekan in Stuttgart. Mit einem Titelbild und 25 Text-Illustrationen. 3. Aufl. Stuttgart, Evang. Gesellschaft. 1888. 94 S. 40 Pf.
6. General-Feldmarschall Albrecht Graf v. Roon. Ein kurzes Lebensbild. Gütersloh, Bertelsmann. 1888. 107 S.
7. Die deutschen Freiheitskriege. Für die Jugend und das Volk geschildert von Theodor Colshorn. 2. Aufl. Leipzig, Gustav Fock. 1888. 268 S. 1,20 M.
8. Zur Erinnerung an den zweihundertjährigen Todestag des Großen Kurfürsten von D. Bernhard Rogge, Hofprediger ꝛc. Berlin, Brachvogel u. Ranft. 1888.
9. Der Große Kurfürst in der Dichtung von Eduard Belling. Berlin, Brachvogel u. Ranft. 1888. 386 S.

Wir haben ein sehr ernstes, ereignisschweres Jahr durchlebt; wir haben erschütternde weltgeschichtliche Ereignisse erlebt. Aber wie viele haben sie wirklich erlebt, haben sie zu einem Moment ihres geistigen Lebens werden lassen? Es wird eine hohe Aufgabe der Schule in den nächsten Jahren bleiben, das, was an den Kindern wohl meist sehr unverstanden vorüber gegangen ist, ihnen zu einem wirklichen fruchtbringenden und segensreichen Erlebnis werden zu lassen. Seit 1870/71 hat sich eine solche Gelegenheit nicht wieder geboten, die Kinder so unmittelbar auf höhere Gedanken und Interessen hinzulenken. Nicht nur sollte ihnen das Lebens-, Kämpfens- und Sterbensbild unserer beiden verewigten Kaiser tief ins Herz geprägt werden, es sollte auch fleißig auf die unerschöpfliche Fülle von Motiven geachtet werden, welche aus dem anschaulich vorgestellten Bilde der erhabenen Fürsten sich gewinnen und in mannigfachster Anwendung verwerten lassen. Zumal Kaiser Wilhelms Lebensführung wird, je genauer man sie betrachtet, um so ergreifender und interessewekender; diese doppelte Führung durch Kreuz zur Krone, im irdischen wie im himmlischen Sinne — es wird sich kaum ein ähnliches Lebensbild aus der Weltgeschichte dem an die Seite setzen lassen. Ja, auch unsere Kinder sollen ahnen lernen, daß wir Gott Großes zu danken haben, was er uns in diesem edeln Fürsten gegeben hat und daß wir Deutschen wohl stolz sein dürfen auf einen solchen Herrscher und uns durch

sein Vorbild erheben lassen sollen. — Gewiß sind diese Gedanken schon von vielen Lehrern aus eigenstem, innerstem Antriebe zum Ausdruck gebracht worden; gleichwohl schiene es mir nicht überflüssig, wenn die ganze wichtige Frage einmal in einem besonderen Aufsatz gründlich durchgesprochen würde, wo das bleibend Wertvolle und Mustergültige aus dem Überschwang momentaner Ergriffenheit und patriotischer Begeisterung herausgehoben und zu einer klaren sicheren Handleitung für die Verwendung im Religions-, Geschichts- und Deutschen Unterricht verarbeitet würde. Ich weiß nicht, ob eine pädagogische Zeitschrift schon etwas Derartiges versucht hat.

Jedenfalls muß man bei solchem Unternehmen aus dem Vollen schöpfen, muß vor allem die leidige Leitfadenmanier vermeiden und nicht nur so eine dürre, dürftige Übersicht darbieten. Wie kläglich ist doch z. B., daß unsere Kinder von Luther meist nur so eine kahle Skizze bekommen, bestehend aus den Notizen über seinen äußeren Lebensgang. Mit Recht hat M. Rade darauf gedrungen, daß ein recht ausführliches Lebensbild Luthers ins Volk kommen müsse und hat eine ganz vortreffliche volkstümlich geschriebene, dreibändige Lutherbiographie herausgegeben, die wir allen Lehrern recht angelegentlich empfehlen möchten. Erst wenn man einem Manne ins Herz schauen lernt, wird man von ihm gehoben und mitgerissen; dazu gehören vorzüglich auch die Briefe.

Ob für Kaiser Wilhelm schon ein solches Volksbuch existiert, weiß ich nicht; vorläufig ist das Werk von Adami (Das Buch von Kaiser Wilhelm) und das kleinere von O. Meding wohl am meisten zu empfehlen. Inzwischen aber sind auch die kleinen Schriften nicht zu verachten, zumal die treffliche Disselhoffsche, die wohl in unserem Leserkreise allgemein bekannt und verbreitet ist. Auch die oben benannten Schriften verdienen alle Beachtung. Von dem ersten heißt es: „Es lag dem Verfasser weniger daran, eine genaue chronologische Darstellung von dem Leben des Kaisers zu geben, er hat mit Vorliebe den Charakter desselben gezeichnet und in demselben das Bild eines Mannes dargestellt, dessen Pflichttreue, dessen unerschütterliches Vertrauen auf das deutsche Volk" (wohl nicht viel mehr noch auf Gott?) „ihn ein so herrliches Ziel erreichen ließ." Die Ausstattung der in gleichem Verlage erschienenen Kaiserbücher ist vortrefflich und so sind sie bei ihrem geringen Preise zu Weihnachtsgeschenken sehr geeignet; auch die Schulbibliotheken sollten sich beide Bücher anschaffen. Eine anmutige Ergänzung dazu bildet das elegant ausgestattete Liederbüchlein von Knapp, 8 Gedichte von warmem vaterländischem Hauch durchweht. Eine kleine Sammlung der bedeutendsten Gedichte auf den Kaiser wäre freilich noch willkommener. — Ein anderer bekannter Geistlicher aus Schwaben, G. Weitbrecht, hat eine treffliche Darstellung des großen Krieges gegeben; auch die Illustrationen sind recht zu loben. — Daß diese genannten Gaben aus Süddeutschland kommen, mag uns ihren Wert nur erhöhen.

Zum vollständigen Lebensbild des Kaiser Wilhelm gehören auch die Bilder der Männer und Heldengestalten, die er z. T. aus der Verborgenheit mit weisem Herrscherblick herausgezogen und an den richtigen Platz gestellt hat. Von seinem energischen und frommen Kriegsminister Roon können wir die oben aufgeführte Lebensbeschreibung hier nennen und empfehlen. Über Bismarck handelt am besten das leider nur zu kurze Bismarckbüchlein von Pastor Pank. Ob über Moltke eine kurze, geeignete Volks-

schrift vorhanden ist, weiß ich nicht. — Das Leben Kaiser Wilhelms führt uns auch weiter zurück in die Zeit der tiefen Schmach und großen Erhebung Deutschlands. Ohne Betrachtung der Freiheitskriege ist ja auch die neuste Geschichte nicht verständlich. Neben die Behandlung des großen Krieges von 1870 gehört auch immer das Eingehen auf die Freiheitskriege. Dazu sei neben andern bekannten Werken (Beitzke rc.) auch das neuste von Colshorn warm empfohlen. — Und endlich ist auch der großen Ahnen zu gedenken, vor allem in diesem Erinnerungsjahre des Großen Kurfürsten, der 200 Jahre vor dem Größten seiner Enkel aus dem Leben schied. Wir hoffen, daß wir mit der Anzeige der beiden oben näher bezeichneten Schriften über den Begründer der Brandenburg-Preußischen Größe nicht schon zu spät kommen. Dr. v. R.

Zur Recension eingegangene Bücher.

Dietrich — Rechenbuch für Volksschulen. III. Heft. Fulda, G. Nehrkorn.

Albrecht — Die schlichte synthetische Schreiblesemethode. Guben, E. Berger.

Vonderlinn — Lehrbuch der darstellenden Geometrie. I. u. II. à 25 Pf. Stuttgart, J. Maier.

Allgemeiner Kalender bis zum Ende des Jahrhunderts. Straßburg i. E. Heitz u. Mündel.

Schäublin — Lieder für jung und alt. 62. Aufl. 90 Pf. Basel, C. Detloff.

Schäublin — Choräle. 5. Aufl. 60 Pf. Ebenda.

Schäublin — Chorgesänge. 2 Bdchn. 6. Aufl. 1,40 M. Ebenda.

Dittmers — Rechenbuch für einfache Volksschulen. I. Heft 45 Pf. II. Heft 40 Pf. III. Heft 45 Pf. IV. Heft 65 Pf. Harburg, G. Elkan.

Wigge und Martin — Die Unnatur der modernen Schule. Leipzig, Rauert u. Rocco. 3,50 M.

Wagner — Die Weltgeschichte in sangbaren Weisen. 3. u. 4. Teil à 60 Pf. Leipzig, C. A. Koch.

Schwaiger — Kleine Gesanglehre. 4. Aufl. 35 Pf. Augsburg, Schmidtsche Verlagsbuchhandlung.

Sering — Lieder-Auswahl. op. 98. Heft II. 3. Aufl. 60 Pf. Straßburg, R. Schultz u. Co.

Sering — Mehrstimmige Gesänge. op. 92. Heft III. 3. Aufl. 60 Pf. Ebenda.

Schlotterbeck — Der Schreibleseunterricht. 2. Aufl. 1 M. Wismar, Hinstorffsche Hofbuchhandlung.

Schlotterbeck — Die Heimatkunde im ersten Schuljahre. 2. Aufl. 1,80 M. Ebenda.

Lembcke — Allgemeine Arithmetik und Algebra. 3 M. Ebenda.

Hermann — Socialdemokratie und Christentum. 80 Pf. Gotha, G. Schloeßmann.

Hickmann — Innere Mission und Familie. 40 Pf. Ebenda.

Römheld — Theologia sacrosancta. II. Lfg. 1,20 M. Ebenda.

Möller — Übungsbuch für den Unterricht in der deutschen Grammatik. I. Heft 40 Pf. II. Heft 60 Pf. Hamburg, Otto Meißner.

Wagener — Kaufmännisches Rechenbuch. II. Teil nebst Auflösungen. 2 M. Ebenda.

Wenz — Simultanschule und Lehrerinnen-Institut. 20 Pf Nürnberg, Joh. Phil. Raw.

Jensen — Zur Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule. 60 Pf. Flensburg, Aug. Westphalen.

Knoche — Über das Wesen und die Entstehung der Zahlen, Zahlvorstellungen und Zahlbegriffe. 1 M. Arnsberg, J. Stahl.

Inhalt des 32. Bandes.

Im Litterarischen Wegweiser 1888 recensierte Bücher.

